Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8770019
Centre d'intérêt: 751

Arsenault, Diane.

Développement de l'habileté à écrire : exigences minimales, primaire / conception et réd., Diane Arsenault, France Le Petitcorps, collab. Jean-Paul Gagnon ; [pour la] Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : La Direction générale, [1986?].
6 v. (88; 102; 98; 102; 102; 102 p.) ; 28 cm.

Code: 16-2411-19 à 16-2411-24. Bibliogr. à la fin des v.

ISBN 2-550-08638-4

ISBN 2-550-08639-2

ISBN 2-550-08640-6

ISBN 2-550-08641-4

ISBN 2-550-08642-2

ISBN 2-550-08643-0

Vedette(s)-secondaire(s): Le Petitcorps, France * Gagnon, Jean-Paul * Québec (Province) Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s): Français (Langue) * Langue écrite * Objectifs d'apprentissage * Objectifs d'enseignement * Activité d'apprentissage * Evaluation de l'apprentissage * Evaluation formative * Bulletin scolaire * Guide pédagogique * Primaire (Ordre d'enseignement)

Cet ensemble de six documents, correspondant à chacune des années du primaire, a été conçu dans le but de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences. On y indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. On propose également aux enseignants des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif. Chaque document comporte sept parties et une annexe: 1. éléments d'apprentissage et exigences minimales; 2. tableau-synthèse; 3. tableau de pondération; 4. feuille de planification; 5. feuille de route; 6. grilles d'appréciation; 7. bulletin descriptif en écriture; annexe: le métalangage. Une explication détaillée précède chaque partie.

Type de document: r

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Première année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales

Primaire

Première année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Laprairie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de B[illegible]ssard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13741-8

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
AVANT-PROPOS		1
INTRODUCTION		3
1re PARTIE:	Éléments d'apprentissage et exigences minimales	11
2e PARTIE:	Tableau-synthèse	35
3e PARTIE:	Tableau de pondération	47
4e PARTIE:	Feuille de planification	53
5e PARTIE:	Feuille de route	59
6e PARTIE:	Grilles d'appréciation	63
7e PARTIE:	Bulletin descriptif en écriture	75
ANNEXE I :	Le métalangage	79
BIBLIOGRAPHIE		87

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- Guide d'évaluation en classe - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année, M.E.Q., 1984.
- L'évaluation de la communication écrite de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- Les mots apprivoisés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- Les mots endimanchés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- Décrire pour pouvoir évaluer, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activités proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES

L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée aux pages 23-33.

La division employée pour préciser l'objectif minimal terminal va du général au particulier. En 1re année, l'objectif minimal terminal est défini à l'aide des quatre critères suivants: le CHOIX, l'ORGANISATION DE LA PHRASE, le CODE LEXICAL et l'UTILISATION DES TECHNIQUES. Chaque critère est précisé par des éléments d'apprentisssage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Par ailleurs, un élément et des sous-éléments d'apprentissage, devant être travaillés en classe, apparaissent sous un autre critère, soit le CODE GRAMMATICAL. Ce dernier, cependant, ne figure pas dans l'objectif minimal terminal puisqu'aucune exigence n'y est rattachée.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent cependant par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "conformité à l'intention" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères majuscules également, les éléments d'apprentissage et, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des définitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15-16, est utilisée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

* * *

Au tout début de la 1re année, l'enfant n'est pas en mesure de rédiger de façon autonome. Aussi, la pratique de certaines activités sera-t-elle nécessaire avant d'aborder les éléments et sous-éléments qui relèvent de l'objectif terminal proprement dit (la rédaction de courtes phrases signifiantes).

Ces activités préparatoires sont présentées et précisées sous la forme de sous-éléments d'apprentissage. Ce sont les suivantes:

I- reproduction, d'après modèle, de courts messages signifiants. (pp. 18-19)

II- construction de courts messages signifiants à partir de mots ou de groupes de mots fournis. (pp. 20-22)

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément Ordre logique en 3e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'Exactitude des informations.

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire donc ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément RESSOURCES.

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences superficiellement étudiées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences étudiées**

L'écolier ou l'écolière a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

X ■ ▲ ● Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque forme semblable.

(Ex: ■ → □)

[illegible] DE L'ÉCRIT À ÉCRIRE

1re année

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- **UNE INTENTION**
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- **UN RÉFÉRENT**
  sujet, thème, contenu,...
- **UN LECTEUR**
  une ou plusieurs personnes
- **UN CONTEXTE**
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- **UN GENRE À RESPECTER** (s'il y a lieu)
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF GÉNÉRAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE DÉSIRE DE COMPTER D'IMAGES SIGNIFIANTES en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

- **CHOIX**
  - des informations
  - du vocabulaire
- **ORGANISATION DE LA PHRASE**
  - structure
- **CHOIX LEXICAL**
  - orthographe d'usage
- **UTILISATION DES TECHNIQUES**
  - calligraphie

1- REPRODUCTION, D'APRÈS MODÈLE, DE COURTS MESSAGES SIGNIFIANTS.

SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	La reproduction se réalise dans des contextes qui suscitent cette activité. Les messages à reproduire seront proposés par les écoliers et les écolières et par l'enseignant et l'enseignante. Ils devront correspondre, autant que possible, à une intention de communication. À titre indicatif, voici quelques exemples de messages à faire reproduire: - un billet pour quelqu'un - une consigne - un court récit à partir d'une suite d'images - une affiche - des étiquettes - un [illegible] - une [illegible] - une recette - une devinette - une histoire drôle - ...	Les exigences sont assez élevées puisqu'un modèle est fourni. Le message reproduit doit comporter peu d'erreurs. Les sous-éléments d'apprentissage n'ont pas tous la même importance: ainsi, la conformité quant au contenu et quant à la disposition est plus déterminante, par exemple, que la reproduction des signes graphiques pour assurer la compréhensibilité du message. Il faudra pondérer les sous-éléments en conséquence au moment de l'évaluation. À titre d'exemple, une grille d'appréciation, qui intègre une pondération des sous-éléments, est fournie à la page 65.
- Conformité quant au contenu	Sans ajout, omission ou inversion de lettres ou de mots.	△ Contenu en grande partie conforme. Le message pourra comporter quelques erreurs.
- Conformité quant à la disposition	Respect de l'organisation spatiale du modèle et respect des espaces entre les mots.	△ Disposition globalement conforme.
- Reproduction des signes de ponctuation et des signes graphiques	L'écolier ou l'écolière reproduit tous les signes graphiques et les signes de ponctuation au cours des activités de reproduction de courts messages.	△ Présence, dans le texte reproduit, de la plupart des signes graphiques.

SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MATÉRIELLES
- Formation des lettres script minuscules et majuscules	Faire former les lettres minuscules selon le tracé et le mouvement qui préparent la liaison des lettres (script lié). Faire former les lettres majuscules en script. Le tableau des lettres majuscules et minuscules se trouve à la page 34 .	△ Lisibilité des lettres à l'intérieur du message.

II- CONSTRUCTION DE COURTS MESSAGES SIGNIFIANTS À PARTIR DE MOTS OU DE GROUPES DE MOTS FOURNIS.

SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	Tout comme la reproduction de courts messages, la construction se réalise dans des contextes qui la motivent. L'enseignant ou l'enseignante propose d'abord un projet d'écriture et précise l'intention de communication. Puis, il ou elle note au tableau ce que les écoliers ou écolières veulent exprimer. Les mots ou groupes de mots écrits au tableau, par l'enseignant ou l'enseignante, permettent aux écoliers et aux écolières de construire leur message. Ils ou elles le font en retenant les mots ou groupes de mots qui leur conviennent davantage. De cette façon, ils ou elles peuvent réaliser un projet d'écriture, tout en ne sachant pas encore écrire de façon autonome. En notant les mots ou groupes de mots, au tableau, l'enseignant ou l'enseignante les regroupe selon la position qu'ils doivent occuper dans le message à construire. Supposons, par exemple, qu'à l'occasion de la St-Valentin, les écoliers et écolières adressent un valentin à une personne de leur choix. Après présentation du projet et discussion avec les écoliers ou écolières, sur ce qu'ils ou elles veulent exprimer, les mots notés au tableau pourraient être regroupés comme suit:	Les exigences sont élevées puisque tous les mots servant à la construction du message sont fournis. Les sous-éléments d'apprentissage n'ont pas tous la même importance: ainsi, la structure appropriée de la phrase est plus déterminante que les autres pour assurer la compréhensibilité du message. Il faudra pondérer les sous-éléments en conséquence au moment de l'évaluation. À titre d'exemple, une grille d'appréciation, qui intègre une pondération des sous-éléments, est fournie à la page 66.

L'enseignant ou l'enseignante s'assure que tous les mots et les signes de ponctuation nécessaires à la construction du message ont été notés au tableau.

Au cours de l'activité, il ou elle vient en aide à l'écolier ou à l'écolière qui n'arrive plus à lire certains mots dont il ou elle a besoin pour réaliser son message. Enfin, il ou elle invite tous les écoliers et écolières à se relire et à juger du sens de leur message.

SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	TECHNIQUES D'ÉVALUATION
- Structure appropriée de la phrase	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte.	△ La plupart des phrases produites doivent avoir du sens et comprendre tous les mots nécessaires à la compréhension.
- Reproduction des signes de ponctuation et des signes graphiques	Reproduction des signes de ponctuation et des signes graphiques que contient le message.	△ Reproduction généralement conforme.
- Formation des lettres script minuscules et majuscules	Faire former les lettres minuscules selon le tracé et le mouvement qui préparent la liaison des lettres (script lié). Faire former les lettres majuscules en script. Le tableau des lettres majuscules et minuscules se trouve à la page 34.	△ Lisibilité des lettres à l'intérieur du message.
- Séparation des mots	Faire prendre conscience de la valeur de l'espace entre les mots.	△ Lisibilité des textes produits.

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous-élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

III- RÉDACTION DE COURTES PHRASES SIGNIFIANTES

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS	Dès la 2e année, c'est par le biais de trois sous-éléments, soit la pertinence, la suffisance et l'exactitude, que l'écolier ou l'écolière est amené(e) à choisir ses informations en tenant compte, pour chaque sous-élément, des composantes du projet d'écriture. Mais en 1re année, comme l'écolier ou l'écolière ne rédige pas encore de textes (voir l'objectif terminal), c'est par le biais de deux sous-éléments, soit la Conformité à l'intention et l'Exactitude des informations, que sera traité le CHOIX DES INFORMATIONS. Il nous a semblé plus réaliste de parler de conformité à l'intention plutôt que de pertinence et de suffisance. On profitera des mises en situation pour amener les écoliers et les écolières à bien saisir ce qu'on attend d'eux et d'elles et ainsi les aider à choisir les informations nécessaires.	● ÉVALUATION GLOBALE
	- Conformité à l'intention (1,1)	L'idée exprimée dans chaque phrase correspond à ce que l'écolier ou l'écolière veut dire, en fonction du projet à réaliser.	○ Globalement, pour un ensemble de phrases produites, on exigera que la plupart des informations choisies se rattachent à l'intention.
	- Exactitude des informations (1,6)	Surtout dans le cas de phrases à caractère informatif et incitatif, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement). En 1re année, on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence, puisque ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES RÉVISABLES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	■ ÉVALUATION CLASSIQUE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. De plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture.
	- Précision (1,4)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. De plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par la mise en l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1, sur)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier , dans ses textes, les mots employés, qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	□ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 65.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINISTÉRIELLES
2. COMPÉTENCE			
2.1 DE LA PHRASE			
	- FONCTIONS		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte.	○ L'écolier ou l'écolière produit, en général, des phrases simples qui ont du sens et comprennent tous mots nécessaires à la compréhension.
	- Absence de structures propres à l'oral (1,6)	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260	X Aucune exigence
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié de ses phrases.	X AUCUNE EXIGENCE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MINIMALES
	- Majuscule (1,4)	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière où mettre la majuscule en situation d'écriture.	X Aucune exigence
	- Point (1,4)	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière où mettre le point en situation d'écriture.	X Aucune exigence
	- Point d'interrogation (1,6)	Indiquer à l'écolier ou l'écolière où mettre le point d'interrogation en situation d'écriture.	X Aucune exigence
	- Virgule marquant l'énumération (1,5)	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière où mettre la virgule marquant l'énumération en situation d'écriture. Exemple: *J'aime les pommes, les bananes, les oranges et les raisins.*	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
3. CODE LEXICAL			
	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Ces mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Jeanne Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté. Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié aux écoliers et aux écolières de 1re année.	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire en le décourageant de ses efforts.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Les échelons 1 à 7 de l'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (11) contiennent des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'appartenant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement. Enfin, les enseignants et les enseignantes devraient remettre, en fin d'année, leur liste de mots travaillés en classe aux enseignants et aux enseignantes de 2e année, pour assurer, d'une année à l'autre, la consolidation des acquis en orthographe d'usage.	
	- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Exemple: ami, amie	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)	Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ...	○ Voir spécifications ci-haut.

4. [illegible] GRAMMATICAL

- [illegible]

X [illegible]

Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle des groupes, très abstraite, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières.

En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus en 1re année.

Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes retenus au programme. Ainsi, à partir de phrases produites par les écoliers ou écolières ou choisies par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes travaillés.
Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes ou elles-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles.

Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1.

...

Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution (à partir des phrases présentant les groupes retenus) et faire appliquer les accords.

CONTENUS	N° NUMÉRO D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les phrases produites en situation de pratique d'écriture. (10) p. 136

...

Dans les groupes présentés sous l'élément ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE, les abréviations doivent se comprendre comme suit:

dét. ⟶ déterminant
Sont désignés ainsi:
- les articles (un, des, des, ...)
- les adjectifs démonstratifs (cette, ces, ce, ...)
- les adjectifs possessifs (mon, ton, ses, leurs, ...)
- les adjectifs numéraux (deux, quatre, ...)

adj. ⟶ adjectif qualificatif

nom ⟶ nom commun

plur. ⟶ pluriel

...

La plupart des déterminants ne posent pas de problème d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage. Cependant, on lre année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra que les déterminants dont le niveau de difficulté orthographique est approprié aux écoliers et aux écolières.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MINIMALES
		Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants.	
		...	
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -eu et -au, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables.	
		Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent le plus pertinentes pour le primaire:	
		- les mots *bleu* et *pneu* qui prennent un "x" au pluriel;	
		- les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf quelques exceptions dont *bal, carnaval, festival, récital* et *banal, final, naval, natal, fatal, glacial;*	
		- quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail, corail, émail, travail* et *vitrail.*	
		Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	*Des enfants* *Mes chattes*	X Aucune exigence
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	*Les chiens blancs* *Tes robes rouges*	X Aucune exigence
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	*Les deux bébés* *Six belles bananes*	X Aucune exigence
		Pour les deux cas d'accords précédents (dét. plur. + nom plur. + adj. plur.)/ (dét. plur. + adj. plur. + nom plur.), l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, TECHNIQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES RÉPERTOIRE
		En effet, dans les phrases qu'ils ou qu'elles produisent, les écoliers et les écolières accordent généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublient d'accorder les autres mots du groupe.	
5. UTILISATION DES TECHNIQUES			
	- CALLIGRAPHIE		▲ ÉVALUATION FORMELLE
	- Formation des lettres script minuscules et majuscules (1,2)	Faire former les lettres minuscules selon le tracé et le mouvement qui préparent la liaison des lettres (script lié). Faire former les lettres majuscules en script. Le tableau des lettres majuscules et minuscules se trouve à la page 34 .	△ Lisibilité des lettres à l'intérieur du message.
	- Séparation des mots (1,3)	Faire prendre conscience de la valeur de l'espace entre les mots.	△ Lisibilité des phrases ou des messages produits.

TABLEAU DES LETTRES MINUSCULES ET MAJUSCULES SCRIPT

a	b	c	d	e	f	g	h
i	j	k	l	m	n	o	p
q	r	s	t	u	v	w	x
y	z						

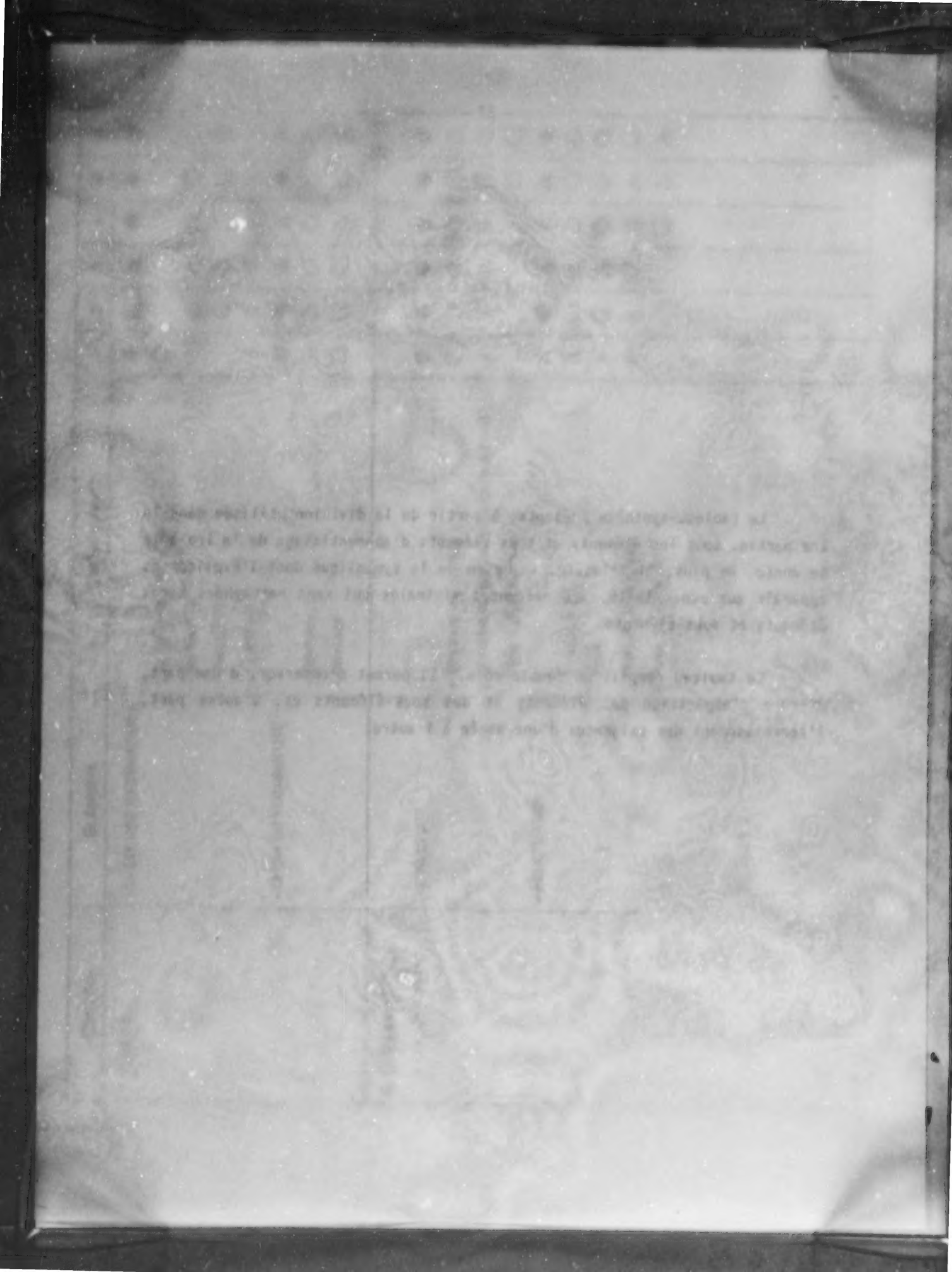
A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V	W	X
Y	Z						

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l'explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.



CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinence		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	○
		- Variété des structures				x	□	□
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Virgule marquant						
		• l'énumération	X	X	□	△	○	○
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					X	□
		• deux points et guillemets du style direct					□	△
2.2 DU TEXTE	– COHÉRENCE			■	▲	▲	▲	●
		– Ordre						
		• chronologique		△	△	○	○	○
		• logique			X	□	△	○
		– Emploi approprié du temps des verbes			X	□	△	△
		– Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:						
		– pronoms personnels		□	△	△	○	○
		– pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis				□	△	△
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)						
		– à l'intérieur des phrases		□	△	△	○	○
		– entre les phrases			□	□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
	– DÉCOUPAGE			x	■	■	▲	▲
		– Introduction			□	□	△	○
		– Conclusion				□	△	△
		– Paragraphes				x	□	△
		– Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	– ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	– ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	●
		– Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
	- CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Je	e,s,x,si	usuels			□	□	△	○
		Tu	s,x	usuels			△	○	○	○
			s,e,a	impératif			□	□	△	○
		Il, elle, nom sing., nom propre	e,t,d,a	usuels			□	□	△	○
			t,a	passé simple			X	□	□	△
		On, nom collectif	e,t,d,a,	usuels			X	□	△	○
			t,a	passé simple			X	□	□	△
		Qui (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,t,d,a	usuels					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels						
				impératif			□	△	○	○
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
		– aller, avoir,... vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		– accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
	– HOMOPHONIES						■	■	▲	▲
		– à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		– où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		– on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce							□	△
		– terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formation des lettres script minuscules et majuscules	△	○				
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○		
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

TABLEAU DE PONDÉRATION

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.

PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	· ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative du même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Ainsi, en 6e année, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément.

6e
. Accords genre/nombre 10
. Conjugaisons 10
. Homophones 5

Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.

4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION

L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

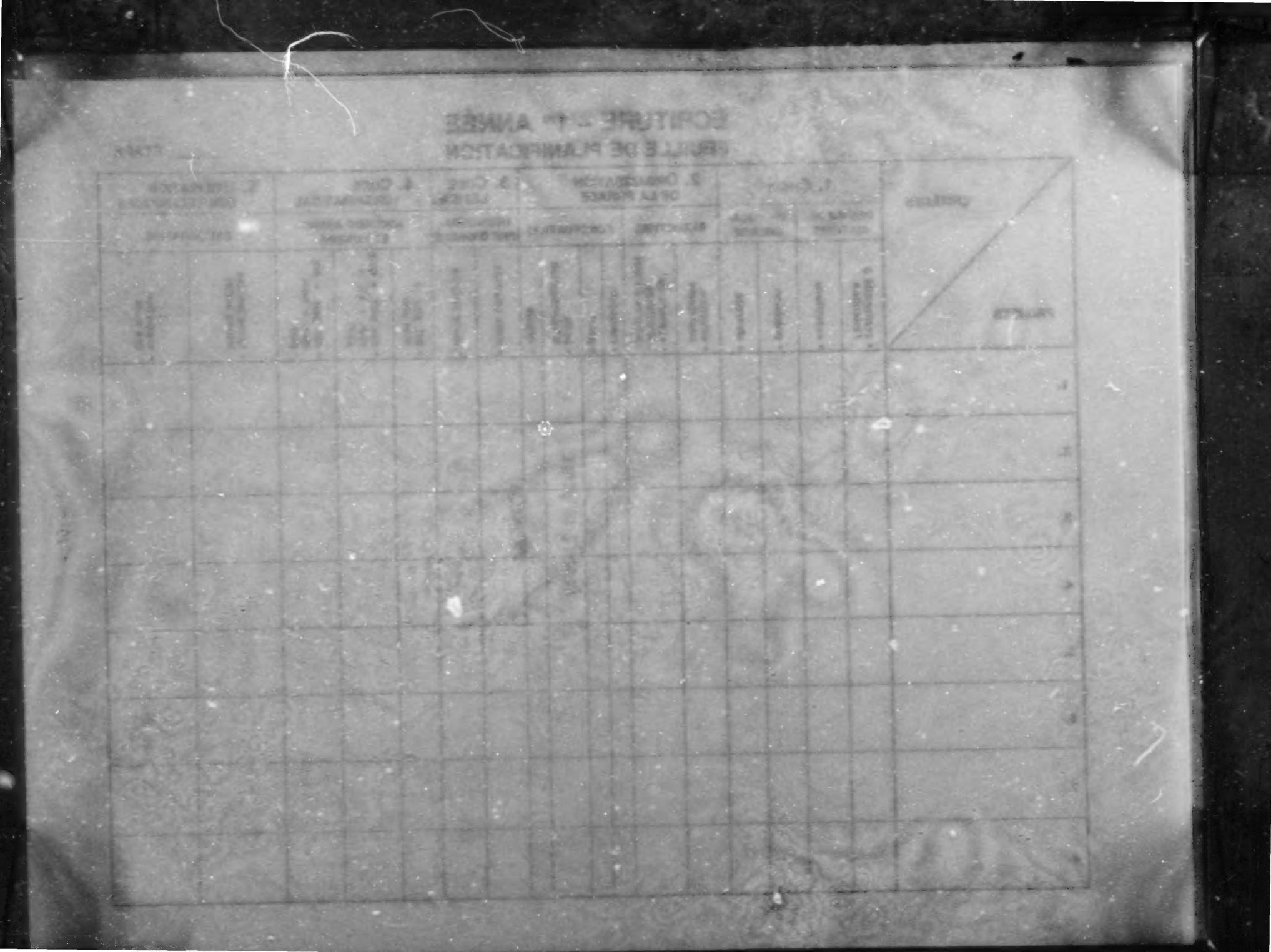
En 1re année, il n'y a pas de feuille de planification pour les activités préparatoires que sont la reproduction et la construction de courts messages. Il n'a pas semblé nécessaire d'en élaborer puisque, dans ces activités, tous les sous-éléments doivent toujours être travaillés.

ÉCRITURE – 1re ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	1. Choix				2. Organisation de la phrase						3. Code lexical		4. Code grammatical			5. Utilisation des techniques	
	des informations		du vocabulaire		structure		ponctuation				orthographe d'usage		accords genre et nombre			calligraphie	
	• conformité à l'intention	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• majuscule	• point	• point d'interrogation	• virgule	• mots corrigés	• mots propres	• dét. pluriel + nom pluriel • adj. pluriel + nom pluriel • dét. pluriel + adj. pluriel + nom pluriel	• dét. pluriel + nom • dét. pluriel + adj. pluriel + nom • dét. pluriel + adj. + nom	• dét. pluriel + adj. + nom • dét. pluriel + adj. pluriel + nom • dét. pluriel + adj. pluriel + nom pluriel	• formation des lettres exigé	• espacement des mots
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	



5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

. le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

. la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

. la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

* * *

En 1re année, il n'y a pas de feuille de route pour les activités préparatoires que sont la reproduction et la construction de courts messages. L'enseignant ou l'enseignante pourra indiquer les points forts et les points faibles de ses élèves sur les grilles d'appréciation (relatives à ces activités) contenues dans la 6e partie.

ÉCRITURE – 1re ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

ÉLÈVES / TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES	1. CHOIX				2. ORGANISATION DE LA PHRASE							3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL			5. UTILISATION DES TECHNIQUES	
	DES INFORMATIONS		DU VOCABULAIRE		STRUCTURE		PONCTUATION					ORTHOGRAPHE D'USAGE		ACCORD DANS LE GROUPE ET DANS LA PHRASE			CALLIGRAPHIE	
	• conformité à l'intention	• exactitude	• précision	• diversité	• structure identifiable	• absence de structures problématiques	• majuscule	• point	• point d'interrogation	• virgule		• mots courants	• noms propres	• dét. pron. + nom plur.	• dét. plur. + nom plur. + plur.	• dét. plur. + nom plur.	• formation des lettres exigé	• disposition des mots
1.																		
2.																		
3.																		
4.																		
5.																		
6.																		
7.																		
8.																		
9.																		
10.																		
11.																		
12.																		
13.																		
14.																		
15.																		
16.																		
17.																		
18.																		
19.																		
20.																		
21.																		
22.																		
23.																		
24.																		
25.																		
26.																		
27.																		

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

ÉTAPE: _____

PROJET: _____

_____

_____

1. Reproduction d'un court message

ÉCRITURE – 1re année
GRILLE D'APPRÉCIATION

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION
3. Toujours correct ou très bien
2. Souvent correct ou bien *(seuil de réussite)*
1. Rarement correct ou insuffisant
0. Jamais correct ou nul

TOTAL	COTE*
26-27	A
22-25	B
18-21	C
14-17	D
13 et moins	E

PONDÉRATION	x 3	x 3	x 1	x 2		
NOM DES ÉCOLIERS ET ÉCOLIÈRES	CONFORMITÉ QUANT AU CONTENU /9	CONFORMITÉ QUANT À LA DISPOSITION /9	REPRODUCTION /3	FORMATION DES LETTRES /6	TOTAL /27	COTE
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						

* La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 71.

ÉTAPE: _____

PROJET: _____

_____

_____

ÉCRITURE – 1re année
GRILLE D'APPRÉCIATION

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION	TOTAL	COTE*
3. Toujours correct ou très bien	26-27	A
2. Souvent correct ou bien *(seuil de réussite)*	22-25	B
	18-21	C
1. Rarement correct ou insuffisant	14-17	D
0. Jamais correct ou nul	13 et moins	E

2. Construction d'un court message à partir de mots ou de groupes de mots fournis

PONDÉRATION	x 4	x 2	x 2	x 1		
NOM DES ÉLÈVES ET ÉLÈVES	STRUCTURE APPROPRIÉE /16	RÉPRO-DUCTION /8	FORMATION DES LETTRES /8	SÉPARATION DES MOTS /3	TOTAL /27	COTE
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						
13						
14						
15						
16						
17						
18						
19						
20						
21						
22						
23						
24						
25						
26						
27						
28						
29						
30						
31						
32						

* La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 78.

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCHITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
1re ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (I)	TOTAL (II)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1				
	• ponctuation	X	.....	.....	.....	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	X	.....	.....	.....	.....	
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	▲	5 4 3 2 1			/	_____

① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○ . Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 51) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	(2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 78.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
1re ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (Jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1				
	• ponctuation	X	.....	.....	.....	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	X	.....	.....	.....	.....	
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	▲	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer pour en bâtir une autre, adaptée à la 1re année.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2.2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20
							/100

7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 69, note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (1re année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
* 1. reproduit de courts messages
* 2. construit des messages à partir de mots ou de groupes de mots fournis
3. rédige de courtes phrases:
3.1 en choisissant les informations et le vocabulaire selon ce qu'il ou elle a l'intention d'exprimer
3.2 en organisant les informations de façon à produire des phrases claires
3.3 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe.
3.4 en calligraphiant lisiblement (écriture script)

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

* NOTES EXPLICATIVES

Les indicateurs 1 et 2 concernent les activités préparatoires de reproduction et de construction de courts messages signifiants: ce sont, dans l'ordre, les premières activités d'écriture vécues par l'écolier ou l'écolière. Ce n'est que plus tard, durant l'année, que sera abordée la rédaction de courtes phrases telle que définie dans l'objectif minimal terminal.

L'évaluation portée au bulletin reflète cette gradation. Ainsi, en début d'année, seul l'indicateur 1 est coté; puis, en cours d'année, l'indicateur 2 et, ensuite l'indicateur 3, le sont. Enfin, à la fin de l'année, dans le cadre de l'évaluation sommative, seul l'indicateur 3, qui décrit l'objectif minimal terminal, est coté.

Soulignons, par ailleurs, que l'enseignant ou l'enseignante, tout en respectant cette gradation des apprentissages, ne cote que les indicateurs correspondant à des activités suffisamment travaillées en classe. C'est à lui ou elle seul(e) qu'il incombe de juger des activités préparatoires nécessaires à ses élèves et du moment où ces derniers pourront commencer à rédiger des courtes phrases.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant <u>jamais</u> les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE

	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX						
des informations	x	x	x	x	x	x
du vocabulaire						
. mot						
2. Organisation						
DE LA PHRASE						
. phrase	x	x	x	x	x	x
. majuscule	x	x	x	x	x	x
. point	x	x	x	x	x	x
. virgule	x	x	x	x	x	x
. point d'interrogation	x	x	x	x	x	x
. point d'exclamation				x	x	x
. deux points					x	x
. guillemets					x	x
DU TEXTE						
. titre		x	x	x	x	x
. introduction			x	x	x	x
. conclusion				x	x	x
. paragraphe					x	x
. temps des verbes			x	x	x	x
. mots-liens		x	x	x	x	x
3. CONFORMITÉ AU CODE LEXICAL						
. nom	x	x	x	x	x	x
. nom propre	x	x	x	x	x	x
. adjectif (qualificatif)			x	x	x	x
. verbe			x	x	x	x
. mot invariable (adv., conj., prép.)		x	x	x	x	x
		x	x	x	x	x

4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x
Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple					x	x
. présent			x	x	x	x
. conditionnel					x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple			x	x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif				x	x	x
. finale			x	x	x	x
Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	x
5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINISTÉRIELLES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		
	- Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. À titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas, mon mien,...* - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *balancoire, glissade, faire dur, un coup que,...* - les anglicismes: *canceller, pantry, zipper, tire, cash,...* - les mots ou expressions de sens inexact: *server pour ranger, fin pour gentil,...* Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *tout, hot-dog, parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	X Aucune exigence

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Décrire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Élaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOUNGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2411-19

8788-197

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Deuxième année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Deuxième année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Lapraírie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de Brossard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13742-6

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

PAGES

AVANT-PROPOS 1

INTRODUCTION 3

1re PARTIE: Éléments d'apprentissage et exigences minimales 11

2e PARTIE: Tableau-synthèse 49

3e PARTIE: Tableau de pondération 61

4e PARTIE: Feuille de planification 67

5e PARTIE: Feuille de route 73

6e PARTIE: Grilles d'appréciation 77

7e PARTIE: Bulletin descriptif en écriture 89

ANNEXE 1 : Le métalangage 93

BIBLIOGRAPHIE 101

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- Guide d'évaluation en classe - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année, M.E.Q., 1984.
- L'évaluation de la communication écrite de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- Les mots apprivoisés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- Les mots endimanchés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- Décrire pour pouvoir évaluer, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activités proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES

L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée aux pages 27 à 47.

La division employée va du général au particulier. L'objectif minimal terminal est d'abord défini à l'aide de cinq critères. Chaque critère est ensuite précisé par des éléments d'apprentissage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent, cependant, par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "pertinence", "suffisance" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des définitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière colonne, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15 et 16, est illustrée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

* * *

Au tout début de la 2e année, l'enfant n'est généralement pas en mesure de rédiger des textes de façon autonome. Aussi, la transformation de textes constitue-t-elle une activité souhaitable avant d'aborder les éléments et sous-éléments qui relèvent de l'objectif terminal proprement dit (la rédaction de courts textes).

Cette activité préparatoire est présentée et précisée sous la forme d'éléments et de sous-éléments d'apprentissage aux pages 18 à 26.

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément **Ordre logique** en 3e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'**Exactitude des informations**.

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire dont ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément **RESSOURCES**.

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences moyennement élevées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences élevées**

L'écolier ou l'écolier a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

x ■ ▲ ●

Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque forme semblable.

(Ex: ■ → □)

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

2e année

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- **UNE INTENTION**
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- **UN RÉFÉRENT**
  sujet, thème, contenu,...
- **UN LECTEUR**
  une ou plusieurs personnes
- **UN CONTEXTE**
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- **UN GENRE À RESPECTER (s'il y a lieu)**
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF MINIMAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE RÉDIGE DE COURTS TEXTES (2 à 5 PHRASES) en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

1. **CHOIX**
   - des informations
   - du vocabulaire
2. **ORGANISATION**
   - 2.1 **DE LA PHRASE**
     - structure
     - ponctuation
   - 2.2 **DU TEXTE**
     - cohérence
     - découpage
3. **CODE LEXICAL**
   - orthographe d'usage
4. **CODE GRAMMATICAL**
   - accords en genre et en nombre
5. **UTILISATION DES TECHNIQUES**
   - calligraphie

Le nombre de phrases est placé à titre indicatif seulement et ne constitue pas un élément déterminant de la valeur du texte. Ce dernier doit d'abord et avant tout répondre aux exigences rattachées aux critères qui précisent l'objectif terminal.

2e année

1- TRANSFORMATION DE TEXTES SIGNIFIANTS.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES VERTICALES
		Transformer un texte, c'est le modifier afin qu'il réponde mieux à une intention de communication. A partir d'un texte décrivant, par exemple, une maison, l'écolier ou l'écolière est invité(e) à décrire la sienne. Pour ce faire, il retient les mots et même les phrases qui s'appliquent à la description de sa propre maison. Cependant, il ou elle doit remplacer certains mots, ajouter quelques détails ou en supprimer d'autres pour rencontrer l'intention. La structure du texte est ainsi récupérée, ce qui soutient l'écolier ou l'écolière dans son processus de rédaction. Les textes produits seront forcément différents et les écoliers ou écolières pourront communiquer, en les lisant, les descriptions de leurs demeures respectives. La même activité peut être réalisée à partir d'une carte de voeu ou de remerciement servant de modèle, d'un mini-conte (dans lequel on remplace un personnage ou un animal par un autre, ce qui permet de modifier quelques actions), d'une annonce classée,... On habitue ainsi les écoliers ou les écolières à produire des textes (phrases ayant des liens entre elles) en bénéficiant d'un support textuel dans lequel certaines structures demeureront fixes et d'autres deviendront mobiles. Graduellement, à travers les activités de transformation, l'enseignant ou l'enseignante pourra sensibiliser l'écolier ou l'écolière à l'importance de choisir des informations pertinentes et exactes en quantité suffisante.	Les exigences se rattachant aux éléments d'apprentissage dans les activités de transformation de textes sont élevées puisque l'écolier ou l'écolière s'appuie sur un modèle. Les éléments d'apprentissage n'ont pas tous la même importance: certains sont plus déterminants que d'autres pour assurer la compréhensibilité du message. Il faudra les pondérer en conséquence au moment de l'évaluation. A titre d'exemple, deux modèles sont fournis aux pages et

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Ce faisant, il ou elle assurera un lien entre la 1re année où l'on a travaillé, lors des activités de rédaction, la conformité à l'intention et l'exactitude et la 2e année, où l'on travaillera, en plus de l'exactitude, la pertinence et la suffisance des informations dans un texte.	
1. CHOIX			▲ ÉVALUATION GLOBALE quant au choix
	- CHOIX DES INFORMATIONS	On profitera des mises en situation pour amener les écoliers et les écolières à bien saisir ce qu'on attend d'eux et d'elles et ainsi les aider à choisir les informations nécessaires.	
	- Conformité du texte à l'intention	Ce sous-élément d'apprentissage concerne le texte dans son ensemble.	○ Le texte doit correspondre globalement, quant au choix des informations et du vocabulaire, à l'intention d'écriture.
	- Exactitude des informations	Lorsqu'un écolier ou une écolière transforme un texte pour le rendre plus conforme à une intention, il ou elle doit se préoccuper de la véracité des faits ou des informations énoncés. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on doit entraîner les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et souligner, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence. En 2e année, lors de transformations de textes, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de l'application de ce sous-élément en indiquant à l'écolier ou à l'écolière, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de ses informations.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'AUTHENTIFICATION ET SOUS-ÉLÉMENTS D'AUTHENTIFICATION	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉUSSITES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Le résultat attendu d'une transformation est un texte qui réponde à une intention d'écriture. Il importe donc d'aider l'écolier ou l'écolière à choisir des mots qui vont rendre compte le mieux possible de l'intention.	■ Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En 2e année, l'enseignant ou l'enseignante insistera davantage sur la précision.
2. ORGANISATION			
2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte.	○ L'écolier ou l'écolière produit, en général, des phrases simples qui ont du sens et comprennent tous les mots nécessaires à la compréhension.
	- Absence de structures propres à l'oral	Partant de textes transformés par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALE
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrase pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Cependant, en 3e année, on pourra considérer comme phrase tout énoncé grammatical indépendant, même s'il n'est pas marqué d'une majuscule ou d'un point. En effet, les écoliers et les écolières juxtaposent souvent des énoncés qui, chez l'adulte, constituent autant de phrases syntaxiquement délimitées. D'où la fréquence des "et" qui remplacent, chez les écoliers et les écolières de cet âge, le point final.	X AUCUNE EXIGENCE
	- Majuscule	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière à quel endroit mettre la majuscule lors des transformations de textes.	X Aucune exigence
	- Point	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière à quel endroit mettre le point lors des transformations de textes.	X Aucune exigence
	- Point d'interrogation	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière à quel endroit mettre le point d'interrogation lors des transformations de textes.	X Aucune exigence
	- Virgule marquant l'énumération	Indiquer à l'écolier ou à l'écolière à quel endroit mettre la virgule lors des transformations de textes.	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	REPÈRES MINIMALES
2.2 DU TEXTE			▲ ÉVALUATION GLOBALE quant à l'organisation du texte
	- COHÉRENCE		
	- Ordre chronologique	Dans certains textes, la chronologie des faits est importante. Dans ce cas, il faut aider l'écolier ou l'écolière à respecter, dans le texte à transformer, le déroulement des faits réels ou imaginés.	△ L'ordre des idées doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. L'écolier ou l'écolière s'aide du modèle fourni.
	- DÉCOUPAGE		
	- Conventions du genre	L'écolier ou l'écolière peut transformer une lettre, une affiche, un télégramme, une carte de souhaits. Dans ce cas, l'enseignant ou l'enseignante doit l'aider à respecter les caractéristiques ou conventions de chaque genre qui touchent l'organisation du texte.	△ L'écolier ou l'écolière se réfère au modèle fourni et en respecte les principales caractéristiques.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
			● ÉVALUATION GLOBALE
3. CODE LEXICAL			
	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Ces mots sont cumulatifs d'une année à l'autre, et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Des propositions quant au choix des mots à retenir pour fins d'apprentissage ont été placées aux pages 38-39 du présent document.	Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe et pour ceux repris par l'écolier ou l'écolière du texte modèle, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire en le décourageant de ses efforts.
	- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	Des stratégies pour favoriser l'acquisition d'automatismes sont fournies dans le présent document à la page	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs),...	○ Voir spécifications ci-haut.

CONTENUS	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS DU GENRE ET DU NOMBRE	Des précisions sur les accords en genre et en nombre et sur la façon de les traiter en classe figurent aux pages 41-46 du présent document.	■ ÉVALUATION GLOBALE
	- Accords en genre		
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém.	*La jolie robe* *Sa grande amie*	X Aucune exigence
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém.	*Une robe bleue* *Ton amie timide*	X Aucune exigence
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém.	*La grande fille* brune	X Aucune exigence
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém.	*La pauvre petite poupée*	X Aucune exigence

CATÉGORIES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES NORMATIVES
	- Accords en nombre et en genre et nombre		
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. plur. + nom plur.	*Six lits* *Des écoles*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	*Des lits blancs* *Des robes blanches*	X Aucune exigence
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	*Les petits chemins* *Les grandes villes*	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES NORMALES
5. UTILISATION DES TECHNIQUES			▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- CALLIGRAPHIE		
	- Formation des lettres script minuscules et majuscules	Faire former les lettres minuscules selon le tracé et le mouvement qui préparent la liaison des lettres (script lié). Faire former des lettres majuscules en script. Le tableau des lettres majuscules et minuscules se trouve à la page 48 .	△ Lisibilité des lettres.
	- Séparation des mots	Faire prendre conscience de la valeur de l'espace entre les mots.	△ Lisibilité des textes produits
	- Format des lettres	Selon le genre de texte demandé aux écoliers et aux écolières, le format des lettres peut varier. C'est le cas de l'affiche, de la lettre, de la lettre, de la carte postale, du récit dessiné, etc,... Faire augmenter ou réduire le format des lettres selon la situation de communication.	△ Format des lettres adapté à la situation. L'écolier ou l'écolière se réfère au texte modèle.

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous- élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

II- RÉDACTION DE COURTS TEXTES EXPLICATIFS

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX		C'est surtout par le biais des éléments et des sous-éléments reliés au choix que s'observe la richesse d'un texte. ... Le choix des informations et du vocabulaire est conditionné par les composantes du projet d'écriture que sont l'intention, le référent, le lecteur, le contexte et le genre de texte. L'enseignant ou l'enseignante profitera des mises en situation pour faire ressortir clairement ces composantes et ainsi guider l'écolier ou l'écolière dans le choix des informations et du vocabulaire. Dans les pages qui suivent, ces composantes sont définies. L'INTENTION Tout au long du primaire, l'intention est la composante principale d'un projet d'écriture: elle est au coeur de tout projet de communication. L'écolier ou l'écolière rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXERCICES MENTALES

LE RÉFÉRENT

Dans tout projet d'écriture, il y a obligatoirement un référent: c'est ce dont on parle, ce dont il est question.

Le référent conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire dans un projet d'écriture. Il faut le varier d'un projet à l'autre en ayant comme préoccupation première de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation de l'écolier ou l'écolière.

LE LECTEUR

On écrit généralement pour être lu. L'écolier ou l'écolière doit donc apprendre à tenir compte de ses lecteurs éventuels puisque ceux-ci ont des besoins d'information différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Le lecteur (une ou plusieurs personnes) conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire. Cependant, ce n'est qu'à la toute fin du primaire, en 5e et 6e année, que l'écolier ou l'écolière peut, de façon autonome, commencer à adapter graduellement son texte aux caractéristiques du lecteur. Mais, avant cela, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de cette composante du projet en aidant l'écolier ou l'écolière à faire les choix appropriés.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	REMARQUES GÉNÉRALES
		LE CONTEXTE Les projets d'écriture s'inscrivent toujours à l'intérieur d'un contexte. Au primaire, c'est par le biais de la mise en situation que l'enseignant ou l'enseignante précise le contexte d'un projet d'écriture. Parfois, il s'avère difficile de distinguer le contexte du référent; c'est le cas des fêtes de l'année (exemple: Noël, fête des mères). Mais en général, par contexte, nous entendons les circonstances qui amènent la réalisation du projet. **LE GENRE** Cette composante, lorsque présente, peut conditionner le choix des informations et du vocabulaire. Ainsi, sur une affiche, l'écolier ou l'écolière devra privilégier certaines informations; c'est le cas également du télégramme, du récit, etc... Cependant, les apprentissages qui se rattachent au genre sont traités sous le critère **ORGANISATION DU TEXTE** puisque les contraintes qu'impose le genre du texte sont surtout d'ordre organisationnel.	
	- **CHOIX DES INFORMATIONS**	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la pertinence de la suffisance et de l'exactitude des informations dans un texte. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, la suffisance et l'exactitude des informations sont indissociables de leur pertinence.	▲ **ÉVALUATION GLOBALE** Comme on ne peut évaluer séparément ces sous-éléments, nous proposons de les traiter toujours ensemble dans les grilles d'évaluation en portant un j.ge-

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Ainsi, pour faire objectiver la suffisance des informations, il faut d'abord s'assurer de leur pertinence puis, le cas échéant, de leur exactitude. Supposons, par exemple, un texte dans lequel l'écolier ou l'écolière doit inviter ses parents à une séance de cinéma. Dans ce texte, les informations nécessaires seront vraisemblablement celles qui précisent l'événement, le contexte, le lieu, le moment et l'émetteur. Il ne suffit pas, on le voit bien, qu'il y ait un nombre donné d'informations: il faut un nombre suffisant d'informations pertinentes et exactes.	ment global en regard du choix des informations. On exigera, pour tout projet, un nombre suffisant d'informations pertinentes. Cependant, au premier cycle du primaire, on ne pénalisera pas l'écolier ou l'écolière qui, tout en rencontrant l'exigence spécifiée plus haut, ajoute quelques informations qui, malgré leur non pertinence, ne compromettent pas le message. En effet, il est fréquent que les écoliers et les écolières du premier cycle rédigent ainsi leurs textes. L'enseignant ou l'enseignante, par le biais de l'objectivation, les amènera à plus de rigueur dans le choix des informations. Au deuxième cycle, dès la 4e année, on pourra exiger que tout texte produit comporte au moins un nombre suffisant d'informations pertinentes et aucune information non pertinente.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- **Pertinence des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)**	Qualité et utilité des informations. Il faut que les informations retenues se rapportent au projet d'écriture. De façon plus particulière, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer que les informations choisies respectent bien l'intention de communication. Il ou elle le fait en se prononçant sur la pertinence de ce qui est écrit. Toutefois, en ce qui a trait à l'émission de sentiments, de goûts et d'opinions (textes à caractère expressif), il ou elle jugera de la pertinence des informations tout en respectant la subjectivité du scripteur.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- **Suffisance des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)**	Quantité d'informations pertinentes. Toutes les informations nécessaires pour assurer la clarté du message doivent figurer dans le texte. Ce sont les composantes du projet d'écriture qui vont déterminer, dans chaque cas, ce qui constitue la suffisance d'informations. Ainsi, dans un texte où il ou elle désire inviter ses amis à une fête, l'écolier ou l'écolière doit donner, entre autres, suffisamment d'informations ou de directives pour les inciter à y assister.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- **Exactitude des informations dans les textes informatifs et incitatifs (1,6)**	Surtout dans le cas des textes informatifs et incitatifs, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence puisque ce ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉUSSITES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	■ ÉVALUATION GLOBALE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En 2e année, l'enseignant ou l'enseignante insistera davantage sur la précision.
	- Précision (1,6)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par exemple, si on écrit pour des enfants de 1re année, il faudra s'assurer que les mots utilisés seront bien compris;et,selon qu'on écrit pour les informer ou pour les amuser, les mots choisis ne seront pas les mêmes. Par le biais de l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1,sec)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier , dans ses textes, les mots employés,qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	☐ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 99.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES
2. ORGANISATION			
2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte. Le plus souvent, la phrase comprend plusieurs mots, mais elle peut parfois ne présenter qu'un seul mot tout en manifestant, cependant, une pensée complète. Exemples: . *Ma chatte est noire.* . *J'aime jouer au ballon.* . *Viens-tu ?* La phrase peut être simple ou composée. Simple, elle ne comprend qu'une seule proposition; composée, elle est formée de plusieurs propositions reliées par des mots de coordination ou de subordination. Exemples: Phrase simple *Ma chatte dort beaucoup durant la journée.* Phrase composée *Lorsque je l'emmène chez la vétérinaire, ma chatte est nerveuse.* En 2e année, la plupart des écoliers et des écolières ne sont pas encore en mesure d'établir explicitement des liens. Ainsi, ils ou elles produisent peu de phrases composées.	○ L'écolier ou l'écolière produit, en général, des phrases simples qui ont du sens et comprennent tous tous les mots nécessaires à la compréhension.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Les apprentissages relatifs aux mots-liens entre les informations à l'intérieur des phrases sont présentés sous l'élément COHÉRENCE dans l'ORGANISATION DU TEXTE.	
	- Absence de structures propres à l'oral (1,6)	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260 Notons, toutefois, que les structures propres à l'oral sont tout à fait acceptables dans les textes comportant des dialogues. C'est le cas des bandes dessinées, des récits...	X Aucune exigence
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Cependant, en 2e année, on pourra considérer comme phrase tout énoncé grammatical indépendant, même s'il n'est pas marqué d'une majuscule ou d'un point. En effet, les écoliers et les écolières juxtaposent souvent des énoncés qui, chez l'adulte, constituent autant de phrases syntaxiquement délimitées. D'où la fréquence des "et" qui remplacent, chez les écoliers et les écolières de cet âge, le point final.	■ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Majuscule (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié de la majuscule en début de phrase devient terminal dès la 3e année. Nous recommandons, à la lumière des recherches de C. Dubuisson, L. Emirkanian et M. Poulin (14) et de J. Valiquette (14), le report de la maîtrise de la majuscule en 4e année.	☐ Exigences peu élevées
	- Point (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié du point à la fin d'une phrase devient terminal en 3e année. Cependant, comme l'utilisation du point et celle de la majuscule (en début de phrase) vont de pair, nous recommandons de fixer la maîtrise du point en 4e année.	☐ Exigences peu élevées
	- Point d'interrogation (1,6)	Indiquer à l'écolier ou l'écolière où mettre le point d'interrogation en situation d'écriture.	X Aucune exigence
	- Virgule marquant:	Indiquer à l'écolier ou l'écolière où mettre la virgule marquant l'énumération en situation d'écriture.	
	l'énumération (1,5)	*J'aime les pommes, les oranges, les mangues et les bananes.*	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉSULTATS RECHERCHÉS
2.2 DU TEXTE			
	- CONÉRENCE	Un texte cohérent est un texte qui se "tient", qui présente de l'"homogénéité". La cohérence se traduit par les marques de cohésion qu'on y trouve: ordre (chronologique et logique) des informations, emploi approprié du temps des verbes, liens entre les informations,...	■ ÉVALUATION GLOBALE
	- Ordre		
	. chronologique (2,4)	Dans certains types de textes, comme le compte rendu d'événements ou le récit fictif, l'écolier ou l'écolière doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. (10) p. 90	△ L'ordre des idées doit correspondre au déroulement des faits réels ou imaginés.
	- Liens entre les informations		
	. utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien (2,5)	qui, que Difficulté généralisée tout au long du cours primaire avec "dont". (13) p. 40	□ Utilisation parfois appropriée
	. utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		
	pronoms personnels (2,5)	*il, elle, ...*	□ Utilisation parfois appropriée
	. emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)	L'emploi de mots-liens à l'intérieur des phrases aurait dû, logiquement, être placé à l'intérieur de l'ORGANISATION DE LA PHRASE. Cependant, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément CONÉRENCE dans l'ORGANISATION DU TEXTE.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRÉCIATION ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRÉCIATION	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉSERVES MINEURES
	à l'intérieur des phrases (2,5)	*Et - mais - ou - car- ...*	☐ Utilisation parfois appropriée
	- Identifiabilité des référents:		
	• Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:		
	les pronoms (2,6)	Pronoms personnels et autres.	△ Exigences plus élevées pour les pronoms personnels: on exigera que ces derniers soient souvent identifiables.
	les indices de temps et de lieu (2,6)	*le lendemain, la veille, aujourd'hui, ici, là-bas, ...*	△ En général, le texte produit doit posséder l'information nécessaire pour l'identifiabilité des référents des indices de temps et de lieu.
	- DÉCOUPAGE	Découpage approprié du texte.	X ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Conventions du genre (2,sec)	Selon qu'il s'agisse d'un télégramme, d'une lettre, d'une affiche, d'une bande dessinée,... l'écolier ou l'écolière doit appliquer certaines règles particulières touchant l'organisation du texte. Il est important de dégager les caractéristiques essentielles du genre de texte à produire et d'en faire un objet d'enseignement.	X Aucune exigence
3. CODE LEXICAL			
	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Les mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Josée Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté.	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINIMALES
		Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc, que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié aux écoliers et aux écolières de 2e année.	L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire ou le découragement de ses efforts.
		Les échelons 1 à 11 de l'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (11) contiennent des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'apparaissant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement.	
		Enfin, les enseignants et les enseignantes devraient remettre, en fin d'année, leur liste de mots travaillés en classe aux enseignants et aux enseignantes de 3e année, pour assurer, d'une année à l'autre, la consolidation des acquis en orthographe d'usage.	
	- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Pour favoriser les apprentissages en orthographe d'usage, l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter diverses stratégies. Certaines sont très connues: la mémorisation et l'observation (attention portée à chaque lettre d'un mot). Nous en suggérons quelques autres tirées du matériel didactique produit par Josée Valiquette dont la référence est donnée dans la liste bibliographique PP. 103-104. Nous conseillons de consulter ces ouvrages puisqu'ils apportent des explications détaillées sur la nature de ces stratégies et sur la façon de s'en servir.	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MUTUELLES
		Stratégies 1. recours à l'orthographe connue d'un mot de même famille exemples: marche/marchez petit/petite 2. recours au féminin pour trouver la finale du masculin exemples: grand/grande petit/petite 3. association avec d'autres mots comportant une difficulté semblable exemples: pour/jour/tour père/mère/frère 4. différenciation oral/écrit exemples: table souvent prononcé /tab/ ou /tabl/ octobre souvent prononcé /octob/ ou /octobr/	
– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)		Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ... La plupart des stratégies énumérées ci-haut peuvent être utilisées pour favoriser l'acquisition d'automatismes pour les noms propres familiers.	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	STRATÉGIES SUGGÉRÉES
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE	Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle des groupes, très abstraite, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières. En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus en 2e année. Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes retenus au programme. Ainsi, à partir de textes produits par les écoliers ou écolières ou à partir de textes choisis par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes travaillés. Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes ou elles-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles. Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1. ...	ÉVALUATION CLASSALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution à partir des phrases présentant les groupes retenus et faire appliquer les accords. "Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les textes produits en situation de pratique d'écriture." (10) p. 136 ... Dans les groupes présentés sous l'élément **ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE**, les abréviations doivent se comprendre comme suit: dét. ⟶ déterminant Sont désignés ainsi: - les articles (*un, les, des, ...*) - les adjectifs démonstratifs (*cette, ces, ce, ...*) - les adjectifs possessifs (*ma, ton, ses, leurs,...*) - les adjectifs numéraux (*deux, quatre, mille, ...*) adj. ⟶ adjectif qualificatif nom ⟶ nom commun plur. ⟶ pluriel fém. ⟶ féminin ...	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	SÉQUENCES, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINISTÉRIELLES
		La plupart des déterminants ne posent pas de problèmes d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage. Cependant, en 1e année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra que les déterminants dont le niveau de difficulté orthographique est approprié aux écoliers et aux écolières. Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants. ...	
	- Accords en genre	La forme féminine des noms et des adjectifs est traitée en orthographe d'usage, que le féminin soit formé selon l'une ou l'autre des règles suivantes: . ajout d'un "e" final exemples: *ami/amie*, *vert/verte*,... . transformation de la finale exemple: *chanteur/chanteuse*, *acteur/actrice*,... . utilisation d'un mot différent exemples: *oncle/tante*, *frère/sœur*,... L'oral aidant, la grande majorité de ces cas ne posent pas de problèmes d'accords en genre. Exemples: *La grande actrice* *Ma sœur est gentille*	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Cependant, ils posent parfois des problèmes qui relèvent de l'orthographe d'usage: c'est dans ce cadre qu'il faut alors les traiter.	
		Exemple: la grande *actrisse* (sic)	
		Le seul cas qui pose véritablement des problèmes d'accords en genre est celui qui concerne l'ajout d'un "e" muet final. C'est donc le seul qui fera l'objet d'un apprentissage systématique.	
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,3)	*La jolie* robe *Sa grande* amie	X Aucune exigence
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,3)	Une robe *bleue* Ton amie *timide*	X Aucune exigence
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,3)	La *jolie fille* blonde	X Aucune exigence
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,3)	La pauvre *petite* poupée	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MATÉRIELLES
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -au et -eu, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables. Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent le plus pertinentes pour le primaire: - les mots *bleu* et *pneu* qui prennent un "s" au pluriel; - les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf quelques exceptions dont *bal, carnaval, festival, récital* et *banal, final, naval, natal, fatal, glacial;* - quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail, corail, émail, travail* et *vitrail.* Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception. L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	*Six lits* *Des écoles*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	*Des lits blancs* *Vos robes bleues*	X Aucune exigence
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	*Les petits chemins* *Les grandes villes*	X Aucune exigence
		Pour les deux cas d'accords précédents (dét. plur. + nom plur. + adj. plur.)/ (dét. plur. + adj. plur. + nom plur.), l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe. En effet, dans les textes qu'ils ou qu'elles produisent, les écoliers et les écolières accordent généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublient d'accorder les autres mots du groupe.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXEMPLES MINIMALES
5. UTILISATION DES TECHNIQUES			
	– CALLIGRAPHIE		● ÉVALUATION GLOBALE
	– Formation des lettres script minuscules et majuscules (1,2)	Faire former les lettres minuscules selon le tracé et le mouvement qui préparent la liaison des lettres (script lido). Faire former les lettres majuscules en script. Le tableau des lettres majuscules et minuscules se trouve à la page 48 .	○ Lisibilité des lettres.
	– Séparation des mots (1,3)	Faire prendre conscience de la valeur de l'espace entre les mots.	△ Lisibilité des textes produits.
	– Format des lettres (2,3)	Selon le genre de texte demandé aux écoliers et aux écolières, le format des lettres peut varier. C'est le cas de l'affiche, de la lettre, de la carte postale et du récit dessiné. Faire augmenter ou réduire le format des lettres selon la situation de communication.	△ Format des lettres adapté à la situation.

Tableau des lettres minuscules et majuscules script

a	b	c	d	e	f	g	h
i	j	k	l	m	n	o	p
q	r	s	t	u	v	w	x
y	z						

A	B	C	D	E	F	G	H
I	J	K	L	M	N	O	P
Q	R	S	T	U	V	W	X
Y	Z						

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l'explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinence		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	○
		- Variété des structures				x	□	□
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Virgule marquant						
		• l'énumération	X	X	□	△	○	○
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					X	□
		• deux points et guillemets du style direct					□	△
2.2 DU TEXTE	– COHÉRENCE			■	▲	▲	▲	●
		– Ordre						
		• chronologique		△	△	○	○	○
		• logique			X	□	△	○
		– Emploi approprié du temps des verbes			X	□	△	△
		– Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:						
		– pronoms personnels		□	△	△	○	○
		– pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis				□	△	△
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)						
		– à l'intérieur des phrases		□	△	△	○	○
		– entre les phrases			□	□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfère:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
	– DÉCOUPAGE			x	■	■	▲	▲
		– Introduction			□	□	△	○
		– Conclusion				□	△	△
		– Paragraphes				x	□	△
		– Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	– ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	– ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	◕
		– Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
	- CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Je	e,s,x,ai	usuels			□	□	△	○
		Tu	s,x	usuels			△	○	○	○
			s,e,a	impératif			□	□	△	○
		Il, elle, nom sing., nom propre	e,t,d,a	usuels			□	□	△	○
			t,a	passé simple			x	□	□	△
		On, nom collectif	e,t,d,a,	usuels			x	□	△	○
			t,a	passé simple			x	□	□	△
		Qui (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,t,d,a	usuels					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels						
				impératif			□	△	○	○
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
	- HOMOPHONES	- aller, avoir,... vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		- accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
							■	■	▲	▲
		- à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		- on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce							□	△
		- terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formatinn des lettres script minuscules et majuscules	△	○				
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○		
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

TABLEAU DE PONDÉRATION

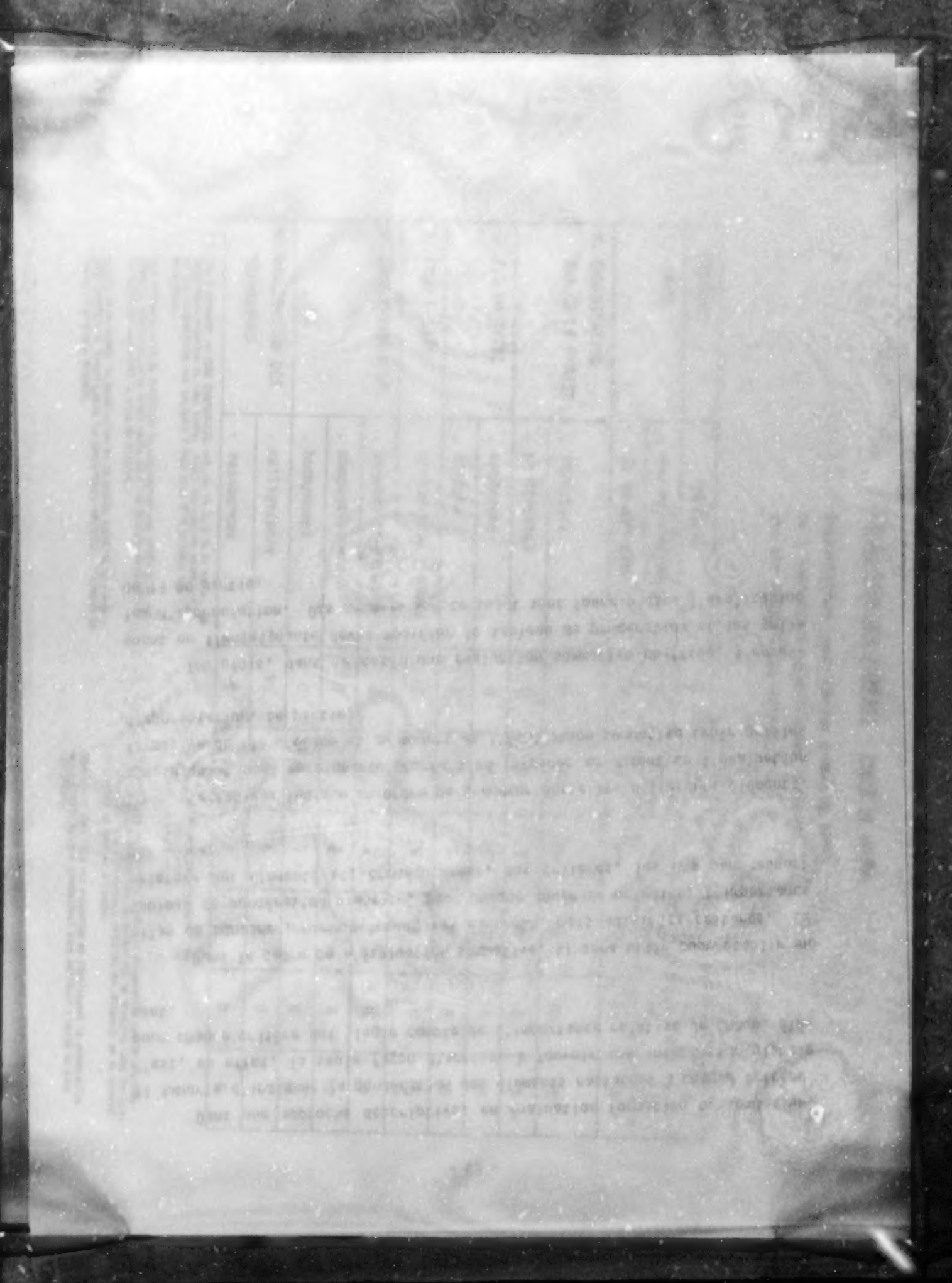
FIN

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.



PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	. ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative du même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Aussi, en 6e année, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément.

	PÉI
. Accords genre/nombre	10
. Conjugaisons	10
. Homophones	5

Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.

4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION

L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

En 2e année, il n'y a pas de feuille de planification pour l'activité préparatoire "transformation de courts textes". L'enseignant ou l'enseignante utilisera la feuille de planification prévue pour la rédaction de textes puisque cette dernière contient tous les éléments et sous-éléments relatifs à l'activité "transformation de courts textes".

ÉCRITURE – 2e ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE 2.2 DU TEXTE										3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL					5. UTILISATION DES TECHNIQUES		
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		STRUCTURE		PONCTUATION			COHÉRENCE			DÉCOUPAGE	ORTHOGRAPHE D'USAGE		ACCORDS GENRE ET NOMBRE					CALLIGRAPHIE		
	• expressif poétique ludique	• informatif	• incitatif		• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• majuscule	• point	• point d'interrogation	• virgule	• ordre chronologique	• liens	• rétérents	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres	•	•	•	•	•	• formation des lettres script	• séparation des mots	• format des lettres
1.																												
2.																												
3.																												
4.																												
5.																												
6.																												
7.																												
8.																												

5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

   . le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

   . la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

   . la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

ÉCRITURE – 2e ANNÉE

FEUILLE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

ÉLÈVES / TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES	TYPES DE DISCOURS			1. CHOIX					2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE						2.2 DU TEXTE				3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL					5. UTILISATIO DES TECHNIQU		
				DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		STRUCTURE		PONCTUATION				COHÉRENCE			DÉCOUPAGE	ORTHOGRAPHE D'USAGE		ACCORDS GENRE ET NOMBRE					CALLIGRAPHIE		
	• expressif poétique ludique	• informatif	• incitatif	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• majuscule	• point	• point d'interrogation	• virgule	• ordre chronologique	• liens	• référents	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres	•	•	•	•	•	• formation des lettres script	• séparation des mots	• format des
1.																												
2.																												
3.																												
4.																												
5.																												
6.																												
7.																												
8.																												
9.																												
10.																												
11.																												
12.																												
13.																												
14.																												
15.																												
16.																												
17.																												
18.																												
19.																												
20.																												
21.																												
22.																												
23.																												
24.																												
25.																												
26.																												
27.																												
28.																												

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UN TEXTE TRANSFORMÉ
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
2e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	Échelle d'appréciation		
		[illegible]	[illegible]	[illegible]
1. CHOIX	• des informations • du vocabulaire	16	12	8
2. ORGANISATION – DE LA PHRASE	• structure • ponctuation	12	8	4 .....
3. CODE LEXICAL	• orthographe d'usage	6	4	2
4. CODE GRAMMATICAL	• accords genre/nombre	3	2	1
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	• calligraphie	9	6	3

Total: _____ /48

Cote: _____

Total	Cote*
48	A
40	B
32	C
24	D
16	E

Important:
La cote représente le jugement que l'enseignant ou l'enseignante porte sur le rendement de l'écolier et de l'écolière en transformation de texte. Le jugement s'appuie sur la mesure sans y correspondre automatiquement. L'enseignant ou l'enseignante doit tenir compte, le cas échéant, d'autres considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet,...).

* La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 93.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UN TEXTE TRANSFORMÉ
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
2e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	Échelle d'appréciation		
		toujours correct ou très bien	souvent correct ou bien (exigences minimales)	rarement correct ou insuffisant
1. CHOIX	• des informations • du vocabulaire	18	12	6
2. ORGANISATION – DE LA PHRASE	• structure • ponctuation	12	8	4 .....
– DU TEXTE	• cohérence • découpage	6	4	2
3. CODE LEXICAL	• orthographe d'usage	6	4	2
4. CODE GRAMMATICAL	• accords genre/nombre	3	2	1
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	• calligraphie	9	6	3

Total	Cote*
54	A
45	B
36	C
27	D
18	E

Total: _____ /54

Cote: _____

Important:
La cote représente le jugement que l'enseignant ou l'enseignante porte sur le rendement de l'écolier et de l'écolière en transformation de texte. Le jugement s'appuie sur la mesure sans y correspondre automatiquement. L'enseignant ou l'enseignante doit tenir compte, le cas échéant, d'autres considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet,...).

* La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 92.

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
2e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	① ÉLÉMENTS	② EXIGENCES MINIMALES	④ APPRÉCIATION (Mesure)	⑤ PONDÉRATION	⑥ TOTAL (1)	(2)	⑦ COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	▲	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	■	5 4 3 2 1				
	• découpage	X	.....	.....	.....	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	■	5 4 3 2 1			/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	● ③	5 4 3 2 1			/	_____

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○ . Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 65) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	TOTAL (2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 92.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
2e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	▲	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	■	5 4 3 2 1				
	• découpage	X	.....	.....	.....	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	■	5 4 3 2 1			/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

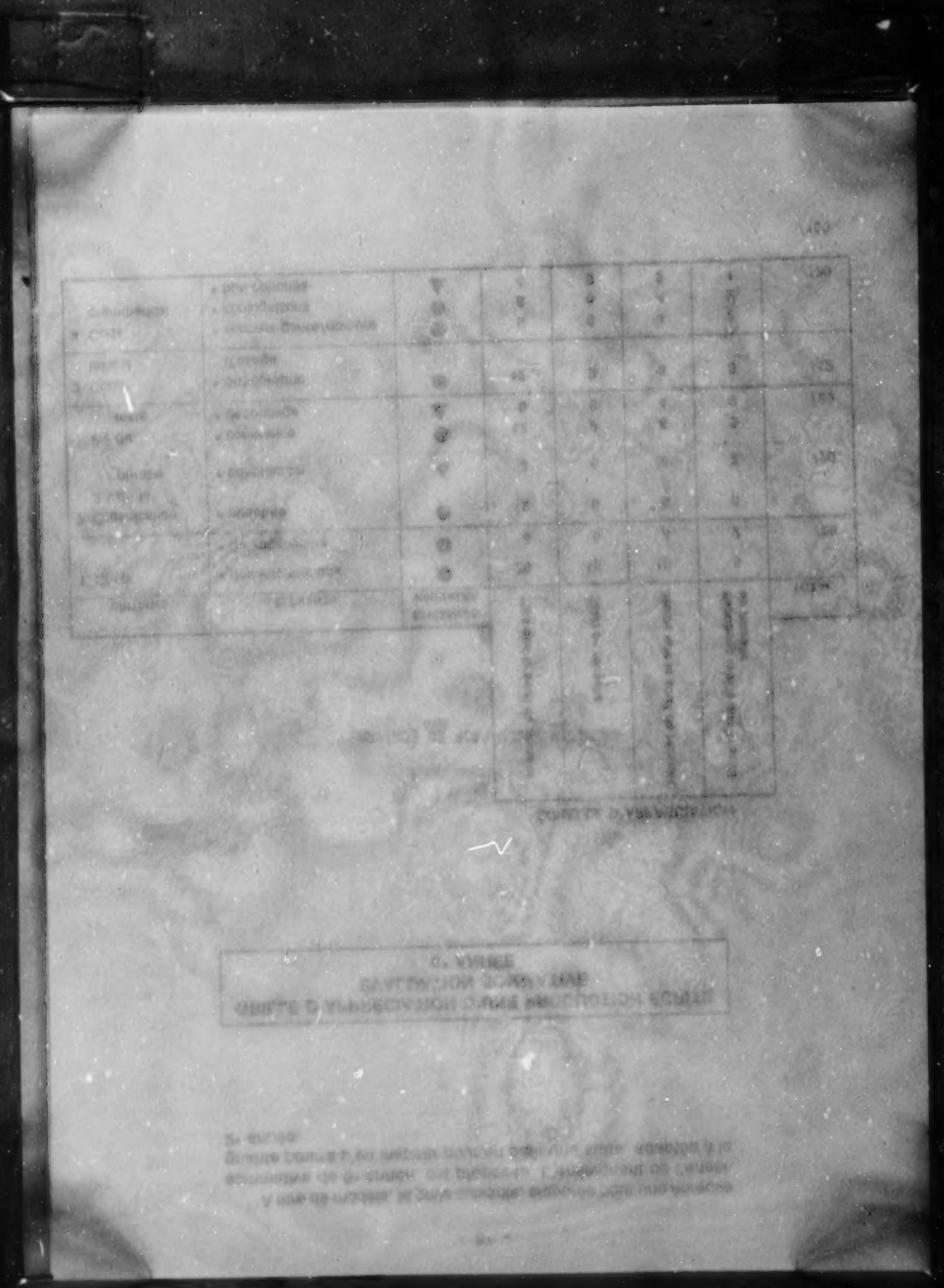
Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer pour en bâtir une autre, adaptée à la 2e année.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2.2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20

/100



7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 83 , note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (2e année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
* 1. transorme de courts textes
2. rédige de courts textes (2 à 5 phrases):
2.1 en choisissant les informations et le vocabulaire qui conviennent à son projet d'écriture
2.2 en composant des phrases claires (structure et ponctuation)
2.3 en organisant ses informations de façon à produire un message clair (ordre chronologique, liens entre les informations,...)
2.4 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe
2.5 en mettant les marques du féminin et du pluriel des noms et adjectifs déjà travaillés en classe (cas simples)
2.6 en calligraphiant lisiblement (écriture script)

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

* NOTES EXPLICATIVES

L'indicateur 1 concerne une activité préparatoire à la rédaction de courts textes. Comme cette activité ne fait pas partie de l'objectif minimal terminal, elle ne doit pas être évaluée à la fin de l'année, dans le cadre de l'évaluation sommative.

Au début de l'année, l'enseignant ou l'enseignant ne cotera que l'indicateur 1 au bulletin. Puis, au fur et à mesure que les projets d'écriture auront remplacé les activités de transformation, c'est l'énoncé 2 et, graduellement, ses six sous-énoncés qui recevront une cote. A la fin de l'année, tous les sous-énoncés seront cotés.

Soulignons, enfin, que l'enseignant ou l'enseignante ne cote que les énoncés correspondant à ce qui a été travaillé en classe.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant <u>jamais</u> les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE

	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX						
des informations	x	x	x	x	x	x
du vocabulaire						
. mot						
2. Organisation						
DE LA PHRASE						
. phrase	x	x	x	x	x	x
. majuscule	x	x	x	x	x	x
. point	x	x	x	x	x	x
. virgule	x	x	x	x	x	x
. point d'interrogation	x	x	x	x	x	x
. point d'exclamation				x	x	x
. deux points					x	x
. guillemets					x	x
DU TEXTE						
. titre		x	x	x	x	x
. introduction			x	x	x	x
. conclusion				x	x	x
. paragraphe					x	x
. temps des verbes			x	x	x	x
. mots-liens		x	x	x	x	x
3. CONFORMITÉ AU CODE LEXICAL						
. nom	x	x	x	x	x	x
. nom propre	x	x	x	x	x	x
. adjectif (qualificatif)			x	x	x	x
. verbe			x	x	x	x
. mot invariable		x	x	x	x	x
(adv., conj., prép.)		x	x	x	x	x

4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x
Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple					x	x
. présent			x	x	x	x
. conditionnel					x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple			x	x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif				x	x	x
. finale			x	x	x	x
Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	x
5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- QUALITÉ DU VOCABULAIRE		
	- Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. A titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas, mon mien,...* - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *bulocher, glissade, faire dur, un coup que,...* - les anglicismes: *counseller, pantry, zipper, tire, cook,...* - les mots ou expressions de sens inexact: *server pour ranger, fin pour gentil,...* Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *tennis, hot-dog, parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	☐ Exigences peu élevées

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Mérire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Elaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOURGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

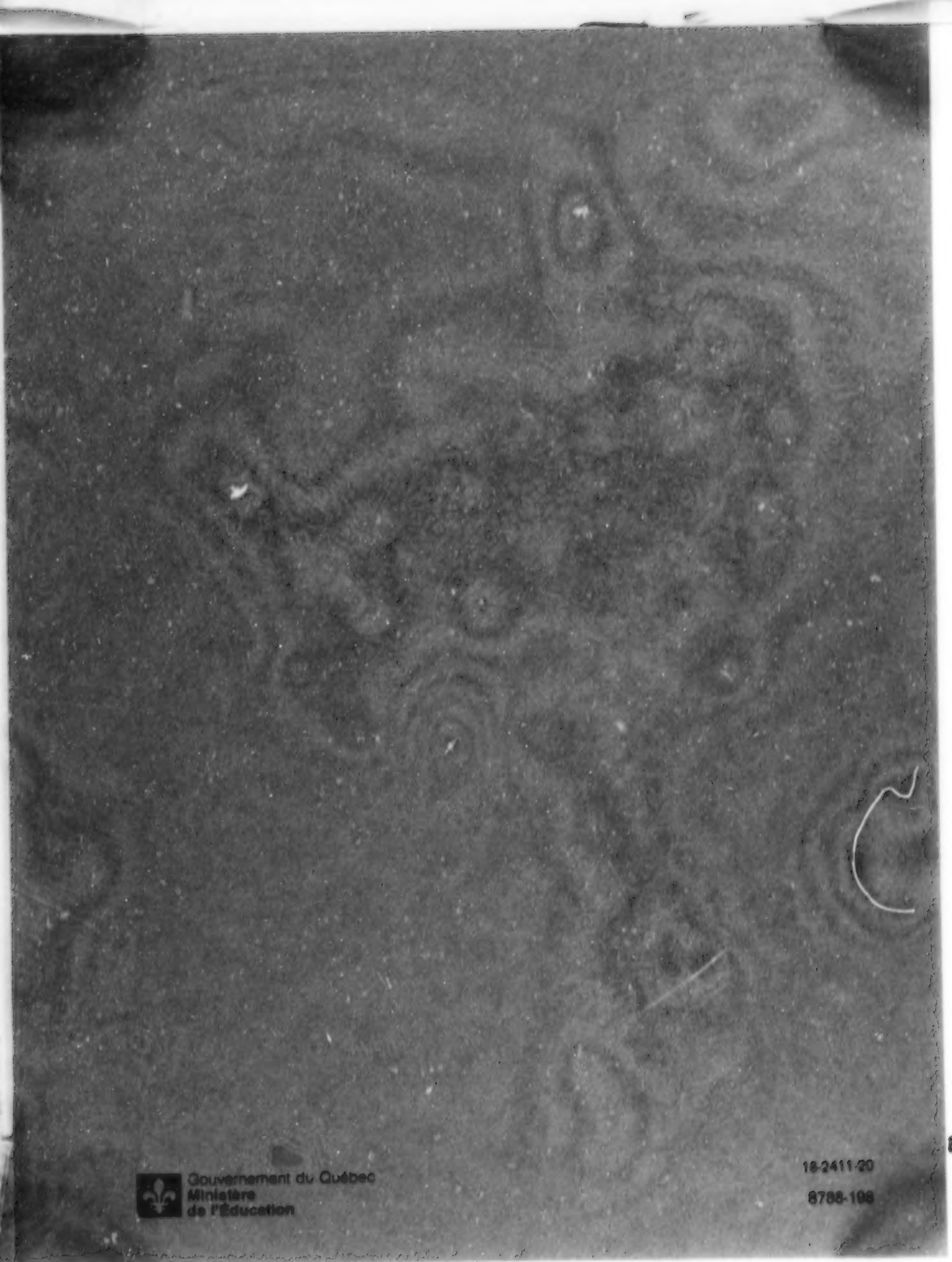
16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

18-2411-20

8788-198

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Troisième année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Troisième année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Laprairie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de Brossard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13743-4

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
AVANT-PROPOS	.....	1
INTRODUCTION	.....	3
1re PARTIE:	Éléments d'apprentissage et exigences minimales	11
2e PARTIE:	Tableau-synthèse	47
3e PARTIE:	Tableau de pondération	59
4e PARTIE:	Feuille de planification	65
5e PARTIE:	Feuille de route	71
6e PARTIE:	Grilles d'appréciation	75
7e PARTIE:	Bulletin descriptif en écriture	85
ANNEXE 1 :	Le métalangage	89
BIBLIOGRAPHIE	.....	97

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- Guide d'évaluation en classe - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année, M.E.Q., 1984.
- L'évaluation de la communication écrite de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- Les mots apprivoisés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- Les mots endimanchés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- Décrire pour pouvoir évaluer, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activites proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES

L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Puis, dans les pages suivantes (pp. 18-45), il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée.

La division employée va du général au particulier. L'objectif minimal terminal est d'abord défini à l'aide de cinq critères. Chaque critère est ensuite précisé par des éléments d'apprentissage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent, cependant, par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "pertinence", "suffisance" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères majuscules également, les éléments d'apprentissage et, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des définitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière colonne, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15 et 16, est utilisée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE

POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément Ordre logique en 3e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'Exactitude des informations.

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire dont ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément RESSOURCES.

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences moyennement élevées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences élevées**

L'écolier ou l'écolier a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

x ■ ▲ ● Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque forme semblable.

(Ex: ■ → □)

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

3e année

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- UNE INTENTION
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- UN RÉFÉRENT
  sujet, thème, contenu,...
- UN LECTEUR
  une ou plusieurs personnes
- UN CONTEXTE
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- UN GENRE À RESPECTER (s'il y a lieu)
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF MINIMAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE RÉDIGE DES TEXTES (3 À 6 PHRASES) À CARACTÈRE: . EXPRESSIF
. INFORMATIF
. INCITATIF

en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

1. CHOIX
   - des informations
   - du vocabulaire

2. ORGANISATION
   2.1 DE LA PHRASE
   - structure
   - ponctuation

   2.2 DU TEXTE
   - cohérence
   - découpage

3. CODE LEXICAL
   - orthographe d'usage

4. CODE GRAMMATICAL
   - accords en genre et en nombre
   - conjugaisons
   - homophones

5. UTILISATION DES TECHNIQUES
   - calligraphie
   - ressources

Le nombre de phrases est placé à titre indicatif seulement et ne constitue pas un élément déterminant de la valeur du texte. Ce dernier doit d'abord et avant tout répondre aux exigences rattachées aux critères qui précisent l'objectif terminal.

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous-élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX		C'est surtout par le biais des éléments et des sous-éléments reliés au choix que s'observe la richesse d'un texte. ... Le choix des informations et du vocabulaire est conditionné par les composantes du projet d'écriture que sont l'intention, le référent, le lecteur, le contexte et le genre de texte. L'enseignant ou l'enseignante profitera des mises en situation pour faire ressortir clairement ces composantes et ainsi guider l'écolier ou l'écolière dans le choix des informations et du vocabulaire. Dans les pages qui suivent, ces composantes sont définies. L'INTENTION Tout au long du primaire, l'intention est la composante principale d'un projet d'écriture: elle est au coeur de tout projet de communication. L'écolier ou l'écolière rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées: - exprimer des sentiments, des goûts, des opinions (textes à caractère expressif); "Dès la 2e année, l'intention de créer, d'inventer, d'imaginer ou de jouer avec les mots se confond avec celle de s'exprimer." (10)* p. 127	

*Note: Le chiffre entre parenthèses indique la référence bibliographique.

- informer, expliquer, décrire, retenir des informations (textes à caractère informatif);

- persuader, convaincre, faire agir (textes à caractère incitatif);

Bien sûr, il est possible que dans les situations proposées à l'écolier ou à l'écolière, l'intention soit multiple.

Exemple: informer et inciter par le biais d'une affiche.

LE RÉFÉRENT

Dans tout projet d'écriture, il y a obligatoirement un référent: c'est ce dont on parle, ce dont il est question.

Le référent conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire dans un projet d'écriture. Il faut le varier d'un projet à l'autre en ayant comme préoccupation première de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation de l'écolier ou l'écolière.

LE LECTEUR

On écrit généralement pour être lu. L'écolier ou l'écolière doit donc apprendre à tenir compte de ses lecteurs éventuels puisque ceux-ci ont des besoins d'information différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Le lecteur (une ou plusieurs personnes) conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire. Cependant, ce n'est qu'à la toute fin du primaire, en 5e et 6e année, que l'écolier ou l'écolière peut, de façon autonome, commencer à adapter graduellement son texte aux caractéristiques du lecteur. Mais, avant cela, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de cette composante du projet en aidant l'écolier ou l'écolière à faire les choix appropriés.	
		LE CONTEXTE Les projets d'écriture s'insèrent toujours à l'intérieur d'un contexte. Au primaire, c'est par le biais de la mise en situation que l'enseignant ou l'enseignante précise le contexte d'un projet d'écriture. Parfois, il s'avère difficile de distinguer le contexte du référent; c'est le cas des fêtes de l'année (exemple: Noël, fête des mères). Mais en général, par contexte, nous entendons les circonstances qui amènent la réalisation du projet.	
		LE GENRE Cette composante, lorsque présente, peut conditionner le choix des informations et du vocabulaire. Ainsi, sur une affiche, l'écolier ou l'écolière devra privilégier certaines informations; c'est le cas également du télégramme, du récit, etc... Cependant, les apprentissages qui se rattachent au genre sont traités sous le critère **ORGANISATION DU TEXTE** puisque les contraintes qu'impose le genre de texte sont surtout d'ordre organisationnel.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DES INFORMATIONS	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la pertinence de la suffisance et de l'exactitude des informations dans un texte. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, la suffisance et l'exactitude des informations sont indissociables de leur pertinence. Ainsi, pour faire objectiver la suffisance des informations, il faut d'abord s'assurer de leur pertinence puis, le cas échéant, de leur exactitude. Supposons, par exemple, un texte dans lequel l'écolier ou l'écolière doit inviter ses parents à une séance de classe. Dans ce texte, les informations nécessaires seront vraisemblablement celles qui précisent l'événement, le contexte, le lieu, le moment et l'émetteur. Il ne suffit pas, on le voit bien, qu'il y ait un nombre donné d'informations: il faut un nombre suffisant d'informations pertinentes et exactes.	▲ ÉVALUATION GLOBALE Comme on ne peut évaluer séparément ces sous-éléments, nous proposons de les traiter toujours ensemble dans les grilles d'évaluation en portant un jugement global en regard du choix des informations. On exigera, pour tout projet, un nombre suffisant d'informations pertinentes. Cependant, au premier cycle du primaire, on ne pénalisera pas l'écolier ou l'écolière qui, tout en rencontrant l'exigence spécifiée plus haut, ajoute quelques informations qui, malgré leur non pertinence, ne compromettent pas le message. En effet, il est fréquent que les écoliers et les écolières du premier cycle rédigent ainsi leurs textes. L'enseignant ou l'enseignante, par le biais de l'objectivation, les amènera à plus de rigueur dans le choix des informations. Au deuxième cycle, dès la 4e année, on pourra exiger que tout texte produit comporte au moins un nombre suffisant d'informations pertinentes et aucune information non pertinente.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	REMARQUES MINIMALES
	- Pertinence des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Qualité et utilité des informations. Il faut que les informations retenues se rapportent au projet d'écriture. De façon plus particulière, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer que les informations choisies respectent bien l'intention de communication. Il ou elle le fait en se prononçant sur la pertinence de ce qui est écrit. Toutefois, en ce qui a trait à l'émission de sentiments, de goûts et d'opinions (textes à caractère expressif), il ou elle jugera de la pertinence des informations tout en respectant la subjectivité du scripteur.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Suffisance des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Quantité d'informations pertinentes. Toutes les informations nécessaires pour assurer la clarté du message doivent figurer dans le texte. Ce sont les composantes du projet d'écriture qui vont déterminer, dans chaque cas, ce qui constitue la suffisance d'informations. Ainsi, dans un texte où il ou elle désire inviter ses amis à une fête, l'écolier ou l'écolière doit donner, entre autres, suffisamment d'informations ou de directives pour les inciter à y assister.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Exactitude des informations dans les textes informatifs et incitatifs (1,6)	Surtout dans le cas des textes informatifs et incitatifs, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence puisque ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	▲ ÉVALUATION GLOBALE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambigultés. En 3e année, on ne peut exiger beaucoup de diversité dans le choix du vocabulaire.
	- Précision (1,6)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambigultés. En plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par exemple, si on écrit pour des enfants de 1re année, il faudra s'assurer que les mots utilisés seront bien compris; et, selon qu'on écrit pour les informer ou pour les amuser, les mots choisis ne seront pas les mêmes. Par le biais de l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1, sec)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier , dans ses textes, les mots employés, qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	□ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 95 .	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte. Le plus souvent, la phrase comprend plusieurs mots, mais elle peut parfois ne présenter qu'un seul mot tout en manifestant, cependant, une pensée complète. Exemples: . *Sortez !* . *Je suis très occupée.* . *Ce soir, nous mangerons du poulet.* La phrase peut être simple ou composée. Simple, elle ne comprend qu'une seule proposition; composée, elle est formée de plusieurs propositions reliées par des mots de coordination ou de subordination. Exemples: Phrase simple *Ma chatte dort beaucoup durant la journée.* Phrase composée *Lorsque je l'emmène chez le vétérinaire, ma chatte est nerveuse.* En 3e année, la plupart des écoliers et des écolières emploient peu de mots-liens (prépositions, conjonctions) à l'intérieur de leurs phrases: par conséquent, ils ou elles produisent peu de phrases composées.	○ On exigera que presque toutes les phrases simples soient bien construites.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Par ailleurs, les mots-liens, qu'ils soient placés à l'intérieur des phrases ou entre les phrases, permettent, comme leur nom l'indique, de lier les informations. Ils contribuent, par conséquent, à rendre le texte cohérent. Pour cette raison, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**.	
	- **Absence de structures propres à l'oral** (1,6)	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260 Notons, toutefois, que les structures propres à l'oral sont tout à fait acceptables dans les textes comportant des dialogues. C'est le cas des bandes dessinées, des récits...	X Aucune exigence
	- **PONCTUATION**	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Exemples: - *Je ferai ce travail à la maison.* - *Qu'en pensez-vous ?* - *Rien de bon.*	▲ **ÉVALUATION GLOBALE**
	- **Majuscule** (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié de la majuscule en début de phrase devient terminal dès la 1e année. Nous recommandons, à la lumière des	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		recherches de C. Dubuisson, L. Kairkanian et M. Poulin (14) et de J. Valiquette (14), le report de la maîtrise de la majuscule en 4e année.	
	- Point (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié du point à la fin d'une phrase devient terminal en 3e année. Cependant, comme l'utilisation du point et celle de la majuscule (en début de phrase) vont de pair, nous recommandons de fixer la maîtrise du point en 4e année.	△ Utilisation souvent appropriée
	- Point d'interrogation (1,6)		☐ Utilisation parfois appropriée
	- Virgule marquant: l'énumération (1,5)	*J'aime les pommes, les oranges, les mangues et les bananes.*	☐ Utilisation parfois appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2.2 DU TEXTE			
	– CONÉRENCE	Un texte cohérent est un texte qui se "tient", qui présente de l'"homogénéité". La cohérence se traduit par les marques de cohésion qu'on y trouve: ordre (chronologique et logique) des informations, emploi approprié du temps des verbes, liens entre les informations,...	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	– Ordre		
	. chronologique (2,4)	Dans certains types de textes, comme le compte rendu d'événements ou le récit fictif, l'écolier ou l'écolière doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. (10) p. 90	△ L'ordre des idées doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés.
	. logique (3,6)	Le texte doit constituer un ensemble structuré d'informations et non un ensemble d'informations éparpillées. Le thème principal (sujet traité dans le texte) pourra être partagé en thèmes secondaires et les informations seront regroupées selon leur rapport avec les thèmes secondaires. (6) p. 46	X Aucune exigence
	– Emploi approprié du temps des verbes (3, occ)	Ce sous-élément d'apprentissage concerne l'utilisation des verbes aux bons temps lorsque le contexte l'exige. L'apprentissage porte ici sur les temps des verbes à employer et non sur les finales qui, elles, sont traitées en orthographe grammaticale. (3) p. 26	X Aucune exigence
	– Liens entre les informations		
	. utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien (2,5)	qui, que Difficulté généralisée tout au long du cours primaire avec "dont". (13) p. 40	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		
	pronoms personnels (2,3)	*il, elle, ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	. emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)	En 1e année, on peut s'attendre à une surabondance du "et", "puis" et "et puis". Cela fait partie du développement naturel de l'habileté à écrire et constitue, en quelque sorte, un premier stade dans la capacité de l'enfant à établir des liens. (13) p. 42 L'emploi de mots-liens à l'intérieur des phrases aurait dû, logiquement, être placé à l'intérieur de l'ORGANISATION DE LA PHRASE. Cependant, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément COHÉRENCE dans l'ORGANISATION DU TEXTE.	
	à l'intérieur des phrases (2,3)	*Et - mais - ou - car - ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	entre les phrases (3, sec)	*D'abord, puis, ensuite ...*	☐ Utilisation parfois appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Identifiabilité des référents . Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quel référent:		On exigera que, souvent, il n'y ait pas de confusion possible dans l'identifiabilité des référents, des pronoms, des indices de temps et de lieu et des adjectifs démonstratifs (déterminants). Exigences peu élevées pour l'identifiabilité des référents des autres déterminants.
	les pronoms (2,5)	Pronoms personnels et autres.	△ Voir spécifications ci-haut.
	les indices de temps et de lieu (2,5)	*le lendemain, la veille, aujourd'hui, ici, là-bas, ...*	△ Voir spécifications ci-haut.
	les déterminants (3, sec)	*Certains, chaque, la, cet, un, ta, ...*	□ Voir spécifications ci-haut.
	- DÉCOUPAGE	Découpage approprié du texte.	■ ÉVALUATION GLOBALE
	- Introduction (3,6)	L'introduction: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour annoncer le sujet traité.	❒ Exigences peu élevées. On exigera, lorsque cela s'applique, l'introduction du sujet par une phrase.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, SYNONYMES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Conventions du genre (2, sec)	Selon qu'il s'agisse d'un télégramme, d'une lettre, d'une affiche, d'une bande dessinée,... l'écolier ou l'écolière doit appliquer certaines règles particulières touchant l'organisation du texte. Il est important de dégager les caractéristiques essentielles du genre de texte à produire et d'en faire un objet d'enseignement.	☐ Exigences peu élevées
3. CODE LEXICAL	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Les mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Josée Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté. Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire en le décourageant de ses efforts.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MINIMALES
		français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié aux écoliers et aux écolières de 3e année. Les échelons 1 à 15 de l'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (II) contiennent des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'apparaissant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement. Enfin, les enseignants et les enseignantes devraient remettre, en fin d'année, leur liste de mots travaillés en classe aux enseignants et aux enseignantes de 4e année, pour assurer, d'une année à l'autre, la consolidation des acquis en orthographe d'usage.	
	- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Pour favoriser les apprentissages en orthographe d'usage, l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter diverses stratégies. Certaines sont très connues: la mémorisation et l'observation (attention portée à chaque lettre d'un mot). Nous en suggérons quelques autres tirées du matériel didactique produit par Josée Valiquette dont la référence est donnée dans la liste bibliographique pp. 99-100. Nous conseillons de consulter ces ouvrages puisqu'ils apportent des explications détaillées sur la nature de ces stratégies et sur la façon de s'en servir.	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MATÉRIELLES

Stratégies

1. recours à l'orthographe connue d'un mot de même famille
   exemples: *promener/promenade*
   présent/présenter

2. recours au féminin pour trouver la finale du masculin
   exemples: *présent/présente*
   vert/verte

3. association avec d'autres mots comportant une difficulté semblable
   exemples: *main/pain*
   coeur/sœur

4. différenciation oral/écrit
   exemples: *abbé* souvent prononcé /ab/
   ou /abe/
   propre souvent prononcé /prope/

5. recours à une règle
   exemples: . *-m devant -p, -b, -m*
   tomber, jambe, ampoule
   sauf bonbon

   . formation du féminin
   -teur → *trice*, *eux* → *euse*
   -et → *ète*, *-ier* → *ière*, ...

   Cette règle est traitée ici, plutôt que sous le sous-élément accords en genre dans le CODE GRAMMATICAL où elle aurait dû logiquement être. En effet, la majorité des mots concernés ne présentent pas de problèmes d'accords mais surtout des problèmes relevant de l'orthographe d'usage.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)	Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ... Quelques-unes des stratégies énumérées ci-haut peuvent être utilisées pour favoriser l'acquisition d'automatismes pour les noms propres familiers.	○ Voir spécifications ci-haut.
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE	Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels ou de structures à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle, très abstraite, des groupes ou des structures, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières. En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus au primaire. Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes et les structures retenus au programme. Ainsi, à partir de textes produits par les écoliers ou écolières ou à partir de textes	■ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXERCICES MENTAUX

choisis par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes ou des structures travaillés. Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes ou elles-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles qui pourront, à partir de la 6e année, être verbalisées.

Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1.

...

Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution(à partir des phrases présentant les groupes ou les structures retenus)et faire appliquer les accords.

"Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les textes produits en situation de pratique d'écriture." (10) p. 136

...

Dans les groupes et structures présentés sous l'élément ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE, les abréviations doivent se comprendre comme suit:

dét. —→ déterminant
Sont désignés ainsi:
- les articles (*un, les, des,...*)
- les adjectifs démonstratifs (*cette, ces, ce,...*)
- les adjectifs possessifs (*ma, ton,*

ces, *tous*,...)
- les adjectifs numéraux (*deux*, *quatre*, *mille*,...)
- les adjectifs indéfinis (*certains*, *tout*, *quelques*,...)

adj. ⟶ adjectif qualificatif

nom ⟶ nom commun

pronom ⟶ pronom personnel

part. passé ⟶ participe passé

conj. ⟶ conjonction

sing. ⟶ singulier

plur. ⟶ pluriel

fém. ⟶ féminin

...

La plupart des déterminants ne posent pas de problèmes d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage et par le biais des homophones.

Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants.

...

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Accords en genre	La forme féminine des noms et des adjectifs est traitée en orthographe d'usage, que le féminin soit formé selon l'une ou l'autre des règles suivantes: . ajout d'un "e" final exemples: *ami/amie*, *vert/verte* . transformation de la finale exemples: *chanteur*, *chanteuse*, *acteur/actrice*, ... utilisation d'un mot différent exemples: *oncle/tante*, *frère/soeur*,... L'oral aidant, la grande majorité de ces cas ne posent pas de problèmes d'accords en genre. Exemples: *la grande actrice* *ma soeur est gentille* Cependant, ils posent parfois des problèmes qui relèvent de l'orthographe d'usage: c'est dans ce cadre qu'il faut alors les traiter. Exemple: *la grande actrisse* (sic) Le seul cas qui pose véritablement des problèmes d'accords en genre est celui qui concerne l'ajout d'un "e" muet final. C'est donc le seul qui fera l'objet d'un apprentissage systématique.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RENSEIGNEMENTS NATIONAUX
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie robe* *Sa meilleure amie*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*Une robe bleue* *Ton amie timide*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*La jolie fille brune*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie petite maison*	☐ Accords parfois appropriés
	– dans la structure suivante:		
	. dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé) (3,6)	*Cette histoire est vraie* *Isabelle est canadienne* *Je suis partie*	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -au et -eu, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables. Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent le plus pertinentes pour le primaire: - les mots *bleu* et *pneu* qui prennent un "s" au pluriel; - les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf que'ques exceptions dont *bal, carnaval, festival, récital* et *banal, final naval, natal, fatal, glacial* ; - quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail, corail, émail, travail* et *vitrail.* Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception. L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MENTALES
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:	L'écolier ou l'écolière, dans les textes qu'il ou qu'elle produit, accorde généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublie d'accorder les autres mots du groupe. L'enseignant ou l'enseignante l'amènera à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe.	
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	*Des cheveux* *Les chattes*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	*Les chiens noirs* *Tes robes bleues*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	*Les grands arbres* *De grandes portes*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur. (3,6)	*Tes nouveaux cahiers noirs* *De grosses pommes vertes*	X Aucune exigence
	. dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur. (3,6)	*Quatre beaux grands garçons* *Ces belles grosses filles*	X Aucune exigence
	– dans la structure suivante:		
	. dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé) (3,6)	*Mes chats sont revenus* *Ils sont rentrés* *Tes chattes sont parties* *Elles sont cachées*	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CONJUGAISONS	Pour traiter les sous-éléments se rattachant à l'élément CONJUGAISONS, nous proposons d'utiliser une démarche inductive afin de respecter davantage le principal mode de pensée de l'écolier ou de l'écolière du primaire. Cette démarche peut se schématiser de la façon suivante: 1) l'écolier ou l'écolière observe un certain nombre de cas; 2) il ou elle opère des regroupements, établit des liens entre les cas observés; 3) il ou elle formule des règles en ses propres mots. Nous vous référons au programme pp. 137-140 pour des illustrations de cette démarche adaptées à chacun des cas. Même s'ils ne figurent pas au programme, nous avons inclus le passé composé et le futur périphrastique (aussi appelé futur proche) dans les éléments d'apprentissage puisqu'ils sont très utilisés à l'écrit et qu'ils ne posent pas de difficultés orthographiques importantes. Exemples de futur périphrastique : - *Je vais faire* - *Nous allons manger*	ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	PERSONNES	FINALES		
	Je (3,6)	e, s, x, ai	Temps usuels: indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé, futur périphrastique, conditionnel présent.	☐ Application parfois correcte
	Tu (3,4)	s, x	Temps usuels	△ Application souvent correcte On sera plus exigeant pour les finales commandées par "tu": cet élément est terminal à la fin de la 4e année.
	(3,6)	e, es, e	Impératif	☐ Application parfois correcte
	Il, elle, nom sing., nom propre (3,6)	e, t, d, s,	Temps usuels *le chien court*	☐ Application parfois correcte
	Il, elle (3,soc)	t, e	Passé simple *Josée cria*	X Aucune exigence
	On, nom collectif (3,6) (3,soc)	e, t, d, s t, s	Temps usuels *la foule est agitée* Passé simple	X Aucune exigence X Aucune exigence
	Nous (3,5)	ons + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	☐ Application parfois correcte
	Vous (3,5)	ez + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	☐ Application parfois correcte

CYCLES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		RÉFLEXIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	Il, elle, une pluriel, combinaison de plusieurs noms communs ou propres (3,4)	ont	Présent, imparfait, conditionnel *Elles mangent* *Louis et Carole parlent*	☐ Application parfois correcte
	(3,sec.)	ont	Passé simple *Le directeur et les enseignants participèrent*	X Aucune exigence
	(3,5)	ont	Présent, futur simple *Ils iront*	☐ Application parfois correcte
	aller avoir dire donner être faire pouvoir prendre savoir venir voir vouloir (3,4)		Le programme suggère l'étude, à toutes les personnes, des verbes avoir, être, faire et aller, au présent. Nous pensons qu'il convient d'élargir cet objectif aux verbes énumérés dans la colonne de gauche, aux temps usuels dont il est fait mention précédemment et à toutes les personnes. Ces verbes sont les plus fréquemment utilisés à l'écrit. De plus, la plupart présentent, pour les temps qui sont à l'étude, plusieurs variations du radical. Nous suggérons de dresser des tableaux de ces verbes aux temps usuels afin que l'écolier ou l'écolière puisse s'y référer constamment.	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- HOMOPHONES	Au primaire, il n'est pas pertinent d'expliquer les cas d'homophones par le biais des catégories grammaticales (ou ⟶ conjonction, où ⟶ adverbe) puisque, en procédant ainsi, on suppose, chez l'écolier ou l'écolière, une connaissance explicite de la nature des mots, ce qu'il ou elle n'a pas. Il ne semble pas plus indiqué, par ailleurs, de faire apprendre les homophones par les seuls procédés de substitution en proposant aux écoliers et aux écolières des trucs mnémotechniques. Par exemple, dans le cas de où/ou, on remplace le mot problème par "ou bien" et on juge du sens ou du non-sens de la phrase ainsi produite. Ces procédés sont fort utiles mais ce serait une erreur de s'y limiter. Il semble préférable, d'abord, de faire porter la réflexion de l'écolier ou de l'écolière sur le sens des mots utilisés. Ainsi, dans des phrases du type "Où va-t-on?", "Veux-tu du lait ou du jus?", il faut qu'il ou elle se rende compte que "où" réfère à un lieu et que "ou" implique un choix ou une possibilité. Ensuite, seulement, on fournira un truc mnémotechnique qui deviendra pour l'écolier ou l'écolière, une aide supplémentaire.	■ ÉVALUATION GLOBALE
	- à/a, ses/ces, son/sont, ou/ont, n'a/na, l'a/la, t'a/ta, n'ont/nom (3,5)		☐ Utilisation parfois appropriée
	- é/er/ez (terminaisons homophoniques des verbes) (3,6)		X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE	Habituellement, un sous-élément, après avoir été considéré comme terminal à la fin d'une année donnée, est repris à chaque année subséquente et les exigences élevées qui y sont rattachées demeurent. Si le sous-élément Formation des lettres script minuscules et majuscules (1,2) n'apparaît pas ici, contrairement à ce qui a été décrit plus haut, c'est parce qu'il est inclus dans le sous-élément Liaison de l'écriture script (3,4). ...	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- Séparation des mots (1,3)	Faire espacer correctement les lettres et les mots.	○ Lisibilité des textes produits.
	- Format des lettre (2,3)	Faire adapter le format des lettres à la situation d'écriture: consigne, récit dessiné, affiche,...	○ Format des lettres adapté à la situation.
	- Liaison de l'écriture script (3,4)	La liaison est une conséquence logique du mouvement des lettres script. Au cours des situations d'écriture, faire lier les lettres et faire éprouver la la lisibilité du message. Le modèle des lettres minuscules script lié est fourni à la page (10) p. 142 À l'occasion, l'enseignant ou l'enseignante propose des exercices formels intégrant les lettres qui semblent poser un problème aux écoliers et aux écolières. (ex.: ƒ, h, k, l, x, z)	△ Exigences élevées pour les lettres ne posent pas de problèmes et peu élevées pour les autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RESSOURCES MINIMALES
	- RESSOURCES	Les sous-éléments d'apprentissage qui se rattachent à l'élément RESSOURCES visent le développement d'habiletés techniques. Ces habiletés assurent un soutien dans l'acte d'écrire et doivent être développées régulièrement. L'utilisation des ressources, cependant, n'a pas à être évaluée dans les productions écrites.	X AUCUNE RESSOURCE
	- dictionnaire (3,6)	Il importe d'inciter les écoliers et les écolières à recourir au dictionnaire lors des situations d'écriture. Leur fournir des pistes, entre autres, lorsqu'un mot ou une partie d'un mot est représentée par une graphie moins courante.	X Aucune exigence
	- tableaux de conjugaison (3, suc)	Faire dresser des tableaux de conjugaison (à la verticale) au fur et à mesure que le système de la conjugaison verbale est vu en classe. Faire conjuguer quelques verbes sur ces modèles dans le but de montrer à l'écolier ou à l'écolière l'utilité de tels tableaux en ce qui a trait à la similitude des radicaux. Exemples: NOUS JOUONS NOUS LOUONS NOUS CRIONS Faire trouver l'orthographe de la finale de quelques verbes à l'aide des tableaux produits. (10) p. 142-143 Montrer aux écoliers et aux écolières comment consulter les tableaux de conjugaison existant sur le marché.	X Aucune exigence

TABLEAU DES LETTRES MINUSCULES SCRIPT ET SCRIPT LIÉE

a	a	a	i	i	i	r	r	r
b	b	b	j	j	j	s	s	s
c	c	c	k	k	k	t	t	t
d	d	d	l	l	l	u	u	u
e	e	e	m	m	m	v	v	v
f	f	f	n	n	n	w	w	w
g	g	g	o	o	o	x	x	x
h	h	h	p	p	p	y	y	y
			q	q	q	z	z	z

Source: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. - Matériel de soutien à l'implantation des programmes au primaire; français: atelier 4, 1981, p. 4
Document # 16-2411-12

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l'explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinence		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	○
		- Variété des structures				x	□	□
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
2.2 DU TEXTE	– COHÉRENCE	– Virgule marquant	X	X	□	△	○	○
		• l'énumération					X	□
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					□	△
		• deux points et guillemets du style direct		■	▲	▲	▲	●
		– Ordre		△	△	○	○	○
		• chronologique			X	□	△	○
		• logique			X	□	△	△
		– Emploi approprié du temps des verbes						
		– Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		□	△	△	○	○
		– pronoms personnels				□	△	△
		– pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis						
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)		□	△	△	○	○
		– à l'intérieur des phrases			□	□	△	△
		– entre les phrases						

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
	- DÉCOUPAGE	- Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
				x	■	■	▲	▲
		- Introduction			□	□	△	○
		- Conclusion				□	△	△
		- Paragraphes				x	□	△
		- Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	- ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	– ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	●
		– Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. tém. + adj. tém. + nom tém.		X	□	△	○	○
		• dét. tém. + nom tém. + adj. tém.		X	□	△	○	○
		• dét. tém. + adj. tém. + nom tém. + adj. tém.		X	□	△	○	○
		• dét. tém. + adj. tém. + adj. tém. + nom tém.		X	□	△	○	○
		• dét. tém. + nom tém. + adj. tém. + conj. + adj. tém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. tém. + nom tém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. tém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. tém. + nom tém. + prép. + dét. + nom + être + adj. tém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. tém. + adj. tém. + nom tém. + être + adj. tém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. tém. + nom tém. + adj. tém. + être + adj. tém. (ou part. passé)				□	△	○

Critères	Éléments	Sous-éléments	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
	– CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS			□	□	△	○
		Je	e,s,x,ai	usuels			△	○	○	○
		Tu	s,x	usuels			□	□	△	○
			s,e,s	impératif			□	□	△	○
		Il, elle, nom sing., nom propre	e,t,d,s	usuels			x	□	□	△
			t,s	passé simple			x	□	△	○
		On, nom collectif	e,t,d,s,	usuels			x	□	□	△
			t,s	passé simple					□	△
		On/ (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,t,d,s	usuels						

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels						
				impératif			□	△	○	○
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
		– aller, avoir, ... vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		– accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
	– HOMOPHONES						■	■	▲	▲
		– à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		– où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		– on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, ce/se							□	△
		– terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

Critères	Éléments	Sous-éléments	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formation des lettres script minuscules et majuscules	△	○			□	▽
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○	▽	▽
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

TABLEAU DE PONDÉRATION

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.

PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	. ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative de même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Ainsi, on dit que, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément :

	RÉA
. Accords genre/nombre	10
. Conjugaisons	10
. Homophones	5

Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.

4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION

L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

ÉCRITURE – 3e ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	TYPES DE DISCOURS			1. CHOIX					2. ORGANISATION												3. CODE LEXICAL	
				DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE						2.2 DU TEXTE						ORTHOGRAPHE D'USAGE	
									STRUCTURE		PONCTUATION				COHÉRENCE					DÉCOUPAGE		
	• expressif poétique ludique	• informatif	• incitatif	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• majuscule	• point	• point d'interrogation	• virgule	• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres
1.																							
2.																							
3.																							
4.																							
5.																							
6.																							
7.																							
8.																							

ÉCRITURE – 3e ANNÉE
FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

	4. Code grammatical																	5. Utilisation des techniques				
	Accords genre et nombre					Conjugaisons								Homophones				Calligraphie			Ressources	
	•	•	•	•	•	• finales avec je	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ont avec ils, elles	• finales ont avec ils, elles	• aller, avoir,...	•	•	•	•	• séparation des mots	• format des lettres	• liaison de l'écriture script	• dictionnaire	• tableaux de conjugaison
1.																						
2.																						
3.																						
4.																						
5.																						
6.																						
7.																						
8.																						

5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

. le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

. la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

. la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES / ÉLÈVES	TYPES DE DISCOURS			1. CHOIX						2. ORG					
				DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE			2.1 DE LA PHRASE					
										STRUCTURE		PONCTUATION			
	• expressif poétique ludique	• informatif	• incitatif	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité		• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• majuscule	• point	• point d'interrogation	
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															
16.															
17.															
18.															
19.															
20.															
21.															
22.															
23.															
24.															
25.															
26.															
27.															
28.															
29.															
30.															
31.															
32.															

CRITURE – 3e ANNÉE
FEUILLE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

ANISATION 2.2 DU TEXTE							3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL																5. UTILISATION DES TECHNIQUES				
CONSTANCE					DÉCOU-PAGE		ORTHO-GRAPHE D'USAGE		ACCORDS GENRE ET NOMBRE					CONJUGAISONS								HOMOPHONES				CALLIGRAPHIE			RESSOURCES	
• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres	•	•	•	•	•	• Sujets avec je,	• Sujets avec il,	• Sujets avec il, elle	• Sujets avec nous	• Sujets avec vous	• Sujets ont avec ils, elles	• Sujets ont avec ils, elles	• aller, avoir,...	•	•	•	•	• séparation des mots	• Format des lettres	• Liaison de l'écriture script	• dictionnaire	• tableaux de conjugaison

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
3e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: ___ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

① CRITÈRES	① ÉLÉMENTS	② EXIGENCES MINIMALES	④ APPRÉCIATION (Mesure)	⑤ PONDÉRATION	⑥ TOTAL (1)	⑥ TOTAL (2)	⑦ COTE (Jugement)
1. Choix	• des informations	▲	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	■	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	■	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	▲	5 4 3 2 1			/	_____

③

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○ . Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 63) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	(2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 88.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
3e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	▲	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	■	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	■	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	▲	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

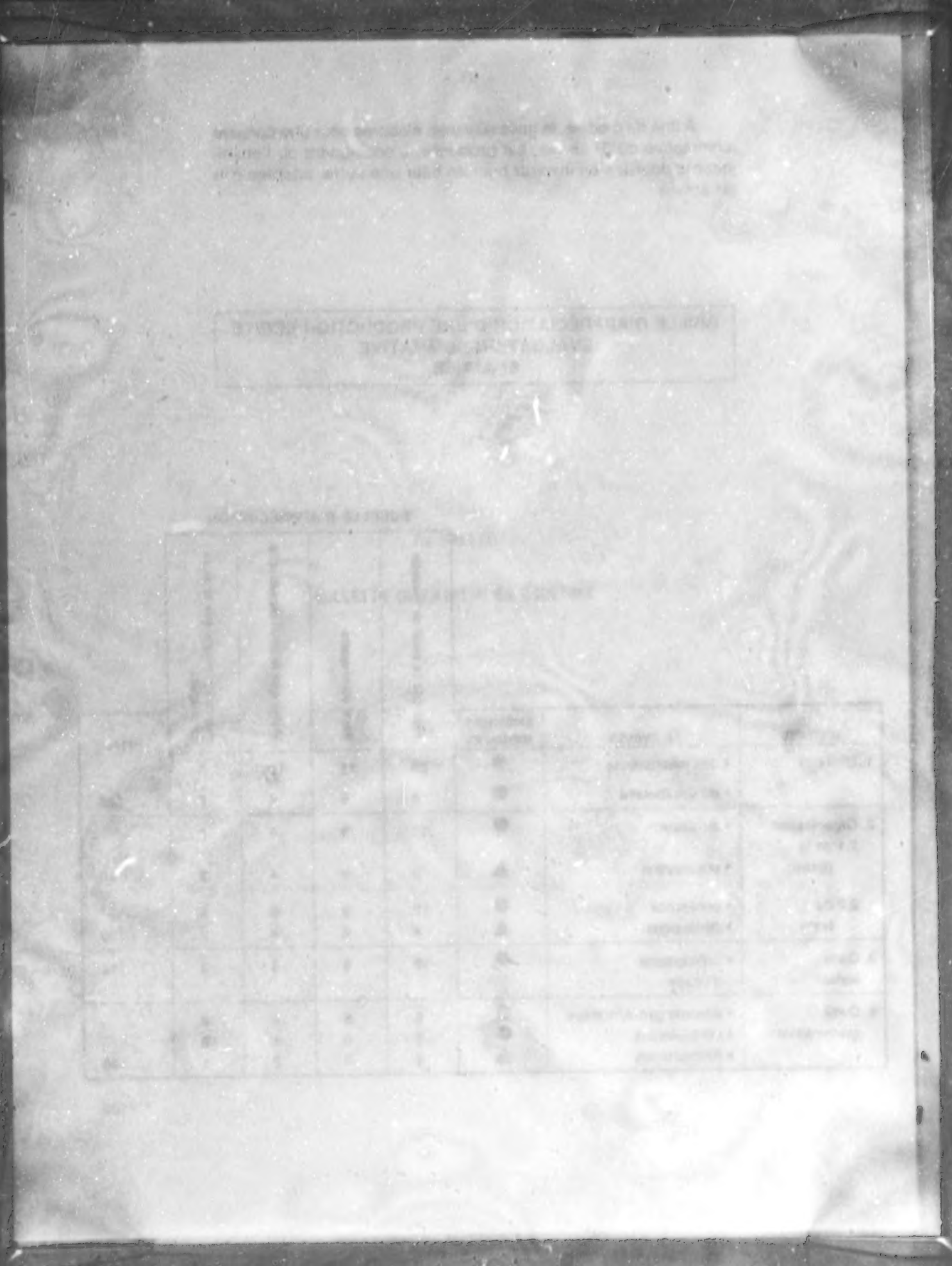
Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer pour en bâtir une autre, adaptée à la 3e année.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2 2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20

/100



7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 79, note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (3e année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
1. rédige un texte
1.1 en choisissant les informations et le vocabulaire qui conviennent à son projet d'écriture
1.2 en composant des phrases claires (structure et ponctuation)
1.3 en organisant ses informations de façon à produire un message clair (ordre chronologique, liens entre les informations,...)
1.4 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe
1.5 en appliquant ses connaissances en orthographe grammaticale
1.6 en calligraphiant lisiblement (écriture script)

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

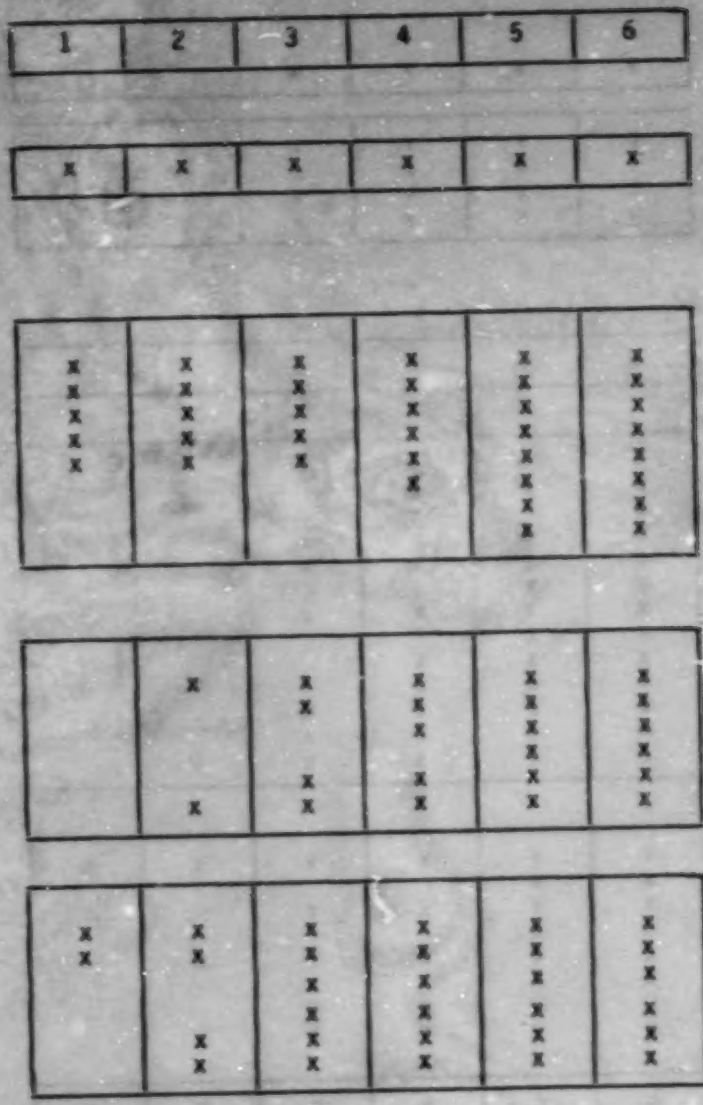
Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant jamais les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE



4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x
Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple					x	x
. présent			x	x	x	x
. conditionnel					x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple				x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif				x	x	x
. finale			x	x	x	x
Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	x
5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE - Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. A titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas*, *mon mien*,... - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *balancoire*, *glissade*, *faire dur*, *un coup que*,... - les anglicismes: *counseller*, *pantry*, *zipper*, *tire*, *cash*,... - les mots ou expressions de sens inexact: *serrer pour ranger*, *fix pour gentil*,... Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *toast*, *hot-dog*, *parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	☐ Exigences peu élevées

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Décrire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Elaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOURGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

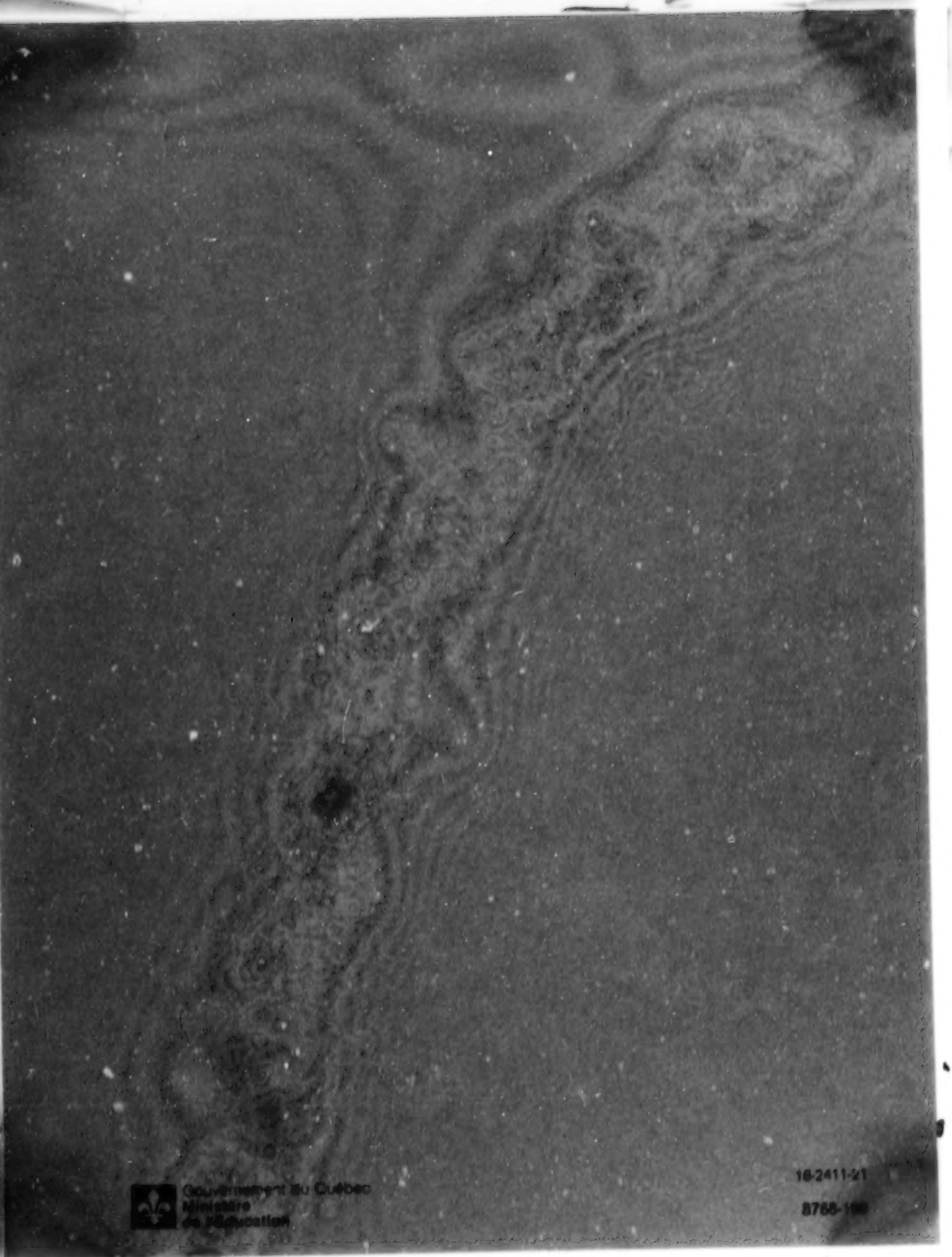
16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activité d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2411-21

8755-1

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Quatrième année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Quatrième année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Laprairie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de Brossard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1997

ISBN 2-550-13744-2

Dépôt légal - deuxième trimestre 1997
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
AVANT-PROPOS		1
INTRODUCTION		3
1re PARTIE:	Éléments d'apprentissage et exigences minimales	11
2e PARTIE:	Tableau-synthèse	51
3e PARTIE:	Tableau de pondération	63
4e PARTIE:	Feuille de planification	69
5e PARTIE:	Feuille de route	75
6e PARTIE:	Grilles d'appréciation	79
7e PARTIE:	Bulletin descriptif en écriture	89
ANNEXE 1 :	Le métalangage	93
BIBLIOGRAPHIE		101

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- **Guide d'évaluation en classe** - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- **Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année**, M.E.Q., 1984.
- **L'évaluation de la communication écrite** de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- **Les mots apprivoisés, Guide pédagogique**, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- **Les mots endimanchés, Guide pédagogique**, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- **Décrire pour pouvoir évaluer**, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activités proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

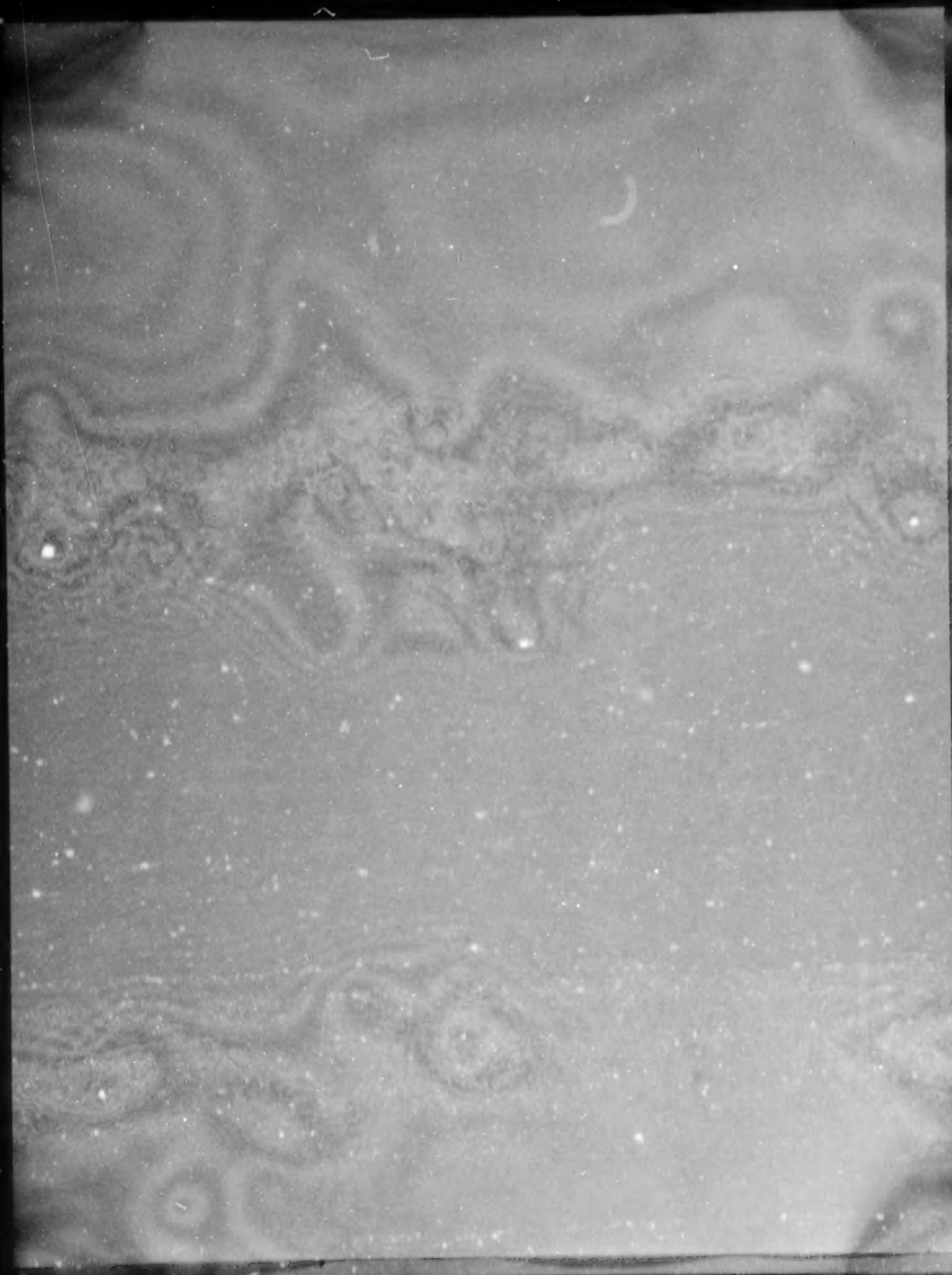
Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES



L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Puis, dans les pages suivantes (pp. 18-49), il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée.

La division employée va du général au particulier. L'objectif minimal terminal est d'abord défini à l'aide de cinq critères. Chaque critère est ensuite précisé par des éléments d'apprentissage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent, cependant, par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "pertinence", "suffisance" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères majuscules également, les éléments d'apprentissage et, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des définitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière colonne, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15 et 16, est utilisée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément Ordre logique en 1e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'Exactitude des informations.

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire dont ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément RESSOURCES.

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences moyennement élevées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences élevées**

L'écolier ou l'écolier a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

x ■ ▲ ●

Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque forme semblable.

(Ex: ■ → □)

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

4e ANNÉE

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- UNE INTENTION
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- UN RÉFÉRENT
  sujet, thème, contenu,...
- UN LECTEUR
  une ou plusieurs personnes
- UN CONTEXTE
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- UN GENRE À RESPECTER (s'il y a lieu)
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF MINIMAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE RÉDIGE DES TEXTES (6 À 10 PHRASES) À CARACTÈRE:
- . EXPRESSIF
- . INFORMATIF
- . INCITATIF
- . POÉTIQUE ET LUDIQUE

en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

1. CHOIX
   - des informations
   - du vocabulaire
2. ORGANISATION
   - 2.1 DE LA PHRASE
     - structure
     - ponctuation
   - 2.2 DU TEXTE
     - cohérence
     - découpage
3. CODE LEXICAL
   - orthographe d'usage
4. CODE GRAMMATICAL
   - accords en genre et en nombre
   - conjugaisons
   - homophones
5. UTILISATION DES TECHNIQUES
   - calligraphie
   - ressources

Le nombre de phrases est placé à titre indicatif seulement et ne constitue pas un élément déterminant de la valeur du texte. Ce dernier doit d'abord et avant tout répondre aux exigences rattachées aux critères qui précisent l'objectif terminal.

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous-élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX		C'est surtout par le biais des éléments et des sous-éléments reliés au choix que s'observe la richesse d'un texte.	
		...	
		Le choix des informations et du vocabulaire est conditionné par les composantes du projet d'écriture que sont l'intention, le référent, le lecteur, le contexte et le genre de texte.	
		L'enseignant ou l'enseignante profitera des mises en situation pour faire ressortir clairement ces composantes et ainsi guider l'écolier ou l'écolière dans le choix des informations et du vocabulaire.	
		Dans les pages qui suivent, ces composantes sont définies.	
		L'INTENTION	
		Tout au long du primaire, l'intention est la composante principale d'un projet d'écriture: elle est au coeur de tout projet de communication.	
		L'écolier ou l'écolière rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées:	
		- exprimer des sentiments, des goûts, des opinions (textes à caractère expressif);	
		- informer, expliquer, décrire, retenir des informations (textes à caractère informatif);	
		- persuader, convaincre, faire agir (textes à caractère incitatif);	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES

- distraire, amuser, s'amuser, créer (textes à caractère poétique et ludique).
(10)* p. 25

Bien sûr, il est possible que, dans les situations proposées à l'écolier ou à l'écolière, l'intention soit multiple.

Exemple: informer et inciter par le biais d'une affiche.

LE RÉFÉRENT

Dans tout projet d'écriture, il y a obligatoirement un référent: c'est ce dont on parle, ce dont il est question.

Le référent conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire dans un projet d'écriture. Il faut le varier d'un projet à l'autre en ayant comme préoccupation première de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation de l'écolier ou l'écolière.

LE LECTEUR

On écrit généralement pour être lu. L'écolier ou l'écolière doit donc apprendre à tenir compte de ses lecteurs éventuels puisque ceux-ci ont des besoins d'information différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Le lecteur (une ou plusieurs personnes) conditionne toujours le choix des informations et du

*Note: Le chiffre entre parenthèses indique la référence bibliographique.

vocabulaire. Cependant, ce n'est qu'à la toute fin du primaire, en 5e et 6e année, que l'écolier ou l'écolière peut, de façon autonome, commencer à adapter graduellement son texte aux caractéristiques du lecteur. Mais, avant cela, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de cette composante du projet en aidant l'écolier ou l'écolière à faire les choix appropriés.

LE CONTEXTE

Les projets d'écriture s'insèrent toujours à l'intérieur d'un contexte. Au primaire, c'est par le biais de la mise en situation que l'enseignant ou l'enseignante précise le contexte d'un projet d'écriture.

Parfois, il s'avère difficile de distinguer le contexte du référent; c'est le cas des fêtes de l'année (exemple: Noël, fête des mères). Mais en général, par contexte, nous entendons les circonstances qui amènent la réalisation du projet.

LE GENRE

Cette composante, lorsque présente, peut conditionner le choix des informations et du vocabulaire. Ainsi, sur une affiche, l'écolier ou l'écolière devra privilégier certaines informations; c'est le cas également du télégramme, du récit, etc... Cependant, les apprentissages qui se rattachent au genre sont traités sous le critère **ORGANISATION DU TEXTE** puisque les contraintes qu'impose le genre de texte sont surtout d'ordre organisationnel.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DES INFORMATIONS	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la pertinence de la suffisance et de l'exactitude des informations dans un texte. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, la suffisance et l'exactitude des informations sont indissociables de leur pertinence. Ainsi, pour faire objectiver la suffisance des informations, il faut d'abord s'assurer de leur pertinence puis, le cas échéant, de leur exactitude. Supposons, par exemple, un texte dans lequel l'écolier ou l'écolière doit inviter ses parents à une séance de classe. Dans ce texte, les informations nécessaires seront vraisemblablement celles qui précisent l'événement, le contexte, le lieu, le moment et l'émetteur. Il ne suffit pas, on le voit bien, qu'il y ait un nombre donné d'informations: il faut un nombre suffisant d'informations pertinentes et exactes.	● ÉVALUATION GLOBALE Comme on ne peut évaluer séparément ces sous-éléments, nous proposons de les traiter toujours ensemble dans les grilles d'évaluation en portant un jugement global en regard du choix des informations. On exigera, pour tout projet, un nombre suffisant d'informations pertinentes. Cependant, au premier cycle du primaire, on ne pénalisera pas l'écolier ou l'écolière qui, tout en rencontrant l'exigence spécifiée plus haut, ajoute quelques informations qui, malgré leur non pertinence, ne compromettent pas le message. En effet, il est fréquent que les écoliers et les écolières du premier cycle rédigent ainsi leurs textes. L'enseignant ou l'enseignante, par le biais de l'objectivation, les amènera à plus de rigueur dans le choix des informations. Au deuxième cycle, dès la 4e année, on pourra exiger que tout texte produit comporte au moins un nombre suffisant d'informations pertinentes et aucune information non pertinente.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Pertinence des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Qualité et utilité des informations. Il faut que les informations retenues se rapportent au projet d'écriture. De façon plus particulière, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer que les informations choisies respectent bien l'intention de communication. Il ou elle le fait en se prononçant sur la pertinence de ce qui est écrit. Toutefois, en ce qui a trait à l'émission de sentiments, de goûts et d'opinions (textes à caractère expressif), il ou elle jugera de la pertinence des informations tout en respectant la subjectivité du scripteur.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Suffisance des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Quantité d'informations pertinentes. Toutes les informations nécessaires pour assurer la clarté du message doivent figurer dans le texte. Ce sont les composantes du projet d'écriture qui vont déterminer, dans chaque cas, ce qui constitue la suffisance d'informations. Ainsi, dans un texte où il ou elle désire inviter ses amis à une fête, l'écolier ou l'écolière doit donner, entre autres, suffisamment d'informations ou de directives pour les inciter à y assister.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Exactitude des informations dans les textes informatifs et incitatifs (1,6)	Surtout dans le cas des textes informatifs et incitatifs, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence puisque ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	▲ ÉVALUATION GLOBALE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En 4e année, on peut exiger une certaine diversité dans le choix du vocabulaire.
	- Précision (1,6)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par exemple, si on écrit pour des enfants de 1re année, il faudra s'assurer que les mots utilisés seront bien compris; et,selon qu'on écrit pour les informer ou pour les amuser, les mots choisis ne seront pas les mêmes. Par le biais de l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1,sec)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier , dans ses textes, les mots employés,qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 99.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPERTOIRES, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte. Le plus souvent, la phrase comprend plusieurs mots, mais elle peut parfois ne présenter qu'un seul mot tout en manifestant, cependant, une pensée complète. Exemples: . *Sortez !* . *Je suis très occupée.* . *Ce soir, nous mangerons du poulet.* La phrase peut être simple ou composée. Simple, elle ne comprend qu'une seule proposition; composée, elle est formée de plusieurs propositions reliées par des mots de coordination ou de subordination. Exemples: Phrase simple *Ma chatte dort beaucoup durant la journée.* Phrase composée *Lorsque je l'emmène chez le vétérinaire, ma chatte est nerveuse.* En 4e année, l'écolier ou l'écolière emploie des mots-liens (prépositions, conjonctions) à l'intérieur	○ On exigera que presque toutes les phrases, simples ou composées, soient bien construites.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		de ses phrases: par conséquent, il ou elle produit plus de phrases composées. (1) pp. 13-21 Par ailleurs, les mots-liens, qu'ils soient placés à l'intérieur des phrases ou entre les phrases, permettent, comme leur nom l'indique, de lier les informations. Ils contribuent, par conséquent, à rendre le texte cohérent. Pour cette raison, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **CONTINUITÉ** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**.	
	- Absence de structures propres à l'oral (1,6)	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260 Notons, toutefois, que les structures propres à l'oral sont tout à fait acceptables dans les textes comportant des dialogues. C'est le cas des bandes dessinées, des récits...	X Aucune exigence
	- Variété des structures (4,soc)	L'utilisation, à bon escient, de phrases variées contribue souvent à la production de textes plus intéressants. À partir de ses productions, amener l'écolier ou l'écolière à manipuler les différents types de phrases (déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif) ainsi que les formes affirmatives et négatives de ces phrases. De la même façon, l'amener à se servir de phrases elliptiques, d'inversions, de phrases composées plus complexes, etc...	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	CATÉGORIES RETENUES
			▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Exemples : . *Je ferai ce travail à la maison.* . *- Qu'en pensez-vous ?* . *- Rien de bon.* Les apprentissages relatifs à la ponctuation se font selon l'approche inductive privilégiée par le programme. En partant de textes produits par les écoliers et écolières, et aussi de textes produits par des adultes, faire observer l'utilisation des signes de ponctuation et les conséquences d'une utilisation inappropriée sur la lisibilité des textes.	
	- Majuscule (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié de la majuscule en début de phrase devient terminal dès la 3e année. Nous recommandons, à la lumière des recherches de C. Dubuisson, L. Emirkanian et M. Poulin (14) et de J. Valiquette (14), le report de la maîtrise de la majuscule en 4e année.	○ Utilisation presque toujours appropriée
	- Point (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié du point à la fin d'une phrase devient terminal en 3e année. Cependant, comme l'utilisation du point et celle de la majuscule (en début de phrase) vont de pair, nous recommandons de fixer la maîtrise du point en 4e année.	○ Utilisation presque toujours appropriée
	- Point d'interrogation (1,6)		△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RENSEIGNEMENTS MENTIONNÉS
	- Point d'exclamation (4,sec)		☐ Utilisation parfois appropriée
	- Virgule marquant:		
	1°énumération (1,5)	*J'aime les pommes, les oranges, les mangues et les bananes.*	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2.2 DU TEXTE			
	– Cohérence	Un texte cohérent est un texte qui se "tient", qui présente de l'"homogénéité". La cohérence se traduit par les marques de cohésion qu'on y trouve: ordre (chronologique et logique) des informations, emploi approprié du temps des verbes, liens entre les informations,...	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	– Ordre		
	. chronologique (2,4)	Dans certains types de textes, comme le compte rendu d'événements ou le récit fictif, l'écolier ou l'écolière doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. (10) p. 90	○ L'ordre des idées doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés.
	. logique (3,6)	Le texte doit constituer un ensemble structuré d'informations et non un ensemble d'informations éparpillées. Le thème principal (sujet traité dans le texte) pourra être partagé en thèmes secondaires et les informations seront regroupées selon leur rapport avec les thèmes secondaires. (6) p. 46 En 4e année, les projets proposés supposeront un ordre logique plutôt évident pour permettre un regroupement facile des informations.	☐ Exigences peu élevées
	– Emploi approprié du temps des verbes (3, sec)	Ce sous-élément d'apprentissage concerne l'utilisation des verbes aux bons temps lorsque le contexte l'exige. L'apprentissage porte ici sur les temps des verbes à employer et non sur les finales qui, elles, sont traitées en orthographe grammaticale. (3) p. 26	☐ Emploi parfois approprié

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	REPÈRES MINIMALES
	- Liens entre les informations		
	. utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien (2,5)	*qui, que* Difficulté généralisée tout au long du cours primaire avec *"dont"*. (13) p. 40	△ Utilisation souvent appropriée
	. utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		
	pronoms personnels (2,5)	*il, elle, ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis (4, sec)	*le mien, cela, on, ...*	☐ Utilisation parfois appropriée
	. emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)	On peut s'attendre, comme en 3e année, à une surabondance de "et", "puis" et "et puis". Cela fait partie du développement naturel de l'habileté à écrire et constitue, en quelque sorte, un premier stade dans la capacité de l'enfant à établir des liens. (1) p. 42	
		L'emploi de mots-liens à l'intérieur des phrases aurait dû, logiquement, être placé à l'intérieur de l'**ORGANISATION DE LA PHRASE**. Cependant, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**...	
	à l'intérieur des phrases (2,5)	*Et - mais - ou - car - ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	entre les phrases (3, sec)	*D'abord, puis, ensuite, ...*	☐ Utilisation parfois appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Identifiabilité des référents . Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:		On exigera que, souvent, il n'y ait pas de confusion possible dans l'identifiabilité des référents, des pronoms, des indices de temps et de lieu et des adjectifs démonstratifs (déterminants). Exigences peu élevées pour l'identifiabilité des référents des autres déterminants.
	les pronoms (2,5)	Pronoms personnels et autres.	△ Voir spécifications ci-haut.
	les indices de temps et de lieu (2,5)	*le lendemain, la veille, aujourd'hui, ici, là-bas, ...*	△ Voir spécifications ci-haut.
	les déterminants (3, soc)	*Certains, chaque, la, cet, un, tel, ...*	□ Voir spécifications ci-haut.
	- DÉCOUPAGE	Découpage approprié du texte.	■ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– Introduction (3,6)	L'introduction: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour annoncer le sujet traité.	☐ On exigera, lorsque cela s'applique, l'introduction du sujet par une ou plusieurs phrases.
	– Conclusion (4, soc)	La conclusion: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour résumer l'essentiel du sujet traité et terminer le texte sans brusquerie. (3) p. 20	☐ Exigences peu élevées. On exigera lorsque cela s'applique la conclusion du sujet par une phrase.
	– Paragraphes (4, soc)	L'écolier ou l'écolière doit apprendre à diviser ses textes en paragraphes, lorsque cela s'applique selon les idées ou les thèmes traités. Dans certains textes, les paragraphes correspondront aux différentes parties: introduction, étapes du développement, conclusion.	X Aucune exigence
	– Conventions du genre (2, soc)	Selon qu'il s'agisse d'un télégramme, d'une lettre, d'une affiche, d'une bande dessinée,... l'écolier ou l'écolière doit appliquer certaines règles particulières touchant l'organisation du texte. Il est important de dégager les caractéristiques essentielles du genre de texte à produire et d'en faire un objet d'enseignement.	△ Respect des principales conventions

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
3. CODE LEXICAL			
	– ORTHOGRAPHIER D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Les mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Josée Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté. Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié aux écoliers et aux écolières de 4e année. Les échelons 1 à 19 de l'Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (11) contiennent	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire ou le découragerait de ses efforts.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'apparaissant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement. Enfin, les enseignants et les enseignantes devraient remettre, en fin d'année, leur liste de mots travaillés en classe aux enseignants et aux enseignantes de 5e année, pour assurer, d'une année à l'autre, la consolidation des acquis en orthographe d'usage.	
	– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Pour favoriser les apprentissages en orthographe d'usage, l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter diverses stratégies. Certaines sont très connues: la mémorisation et l'observation (attention portée à chaque lettre d'un mot). Nous en suggérons quelques autres tirées du matériel didactique produit par Josée Valiquette dont la référence est donnée dans la liste bibliographique pp. 103-104. Nous conseillons de consulter ces ouvrages puisqu'ils apportent des explications détaillées sur la nature de ces stratégies et sur la façon de s'en servir. Stratégies 1. recours à l'orthographe connue d'un mot de même famille exemples: *promener/promenade* *présent/présenter* 2. recours au féminin pour trouver la finale du masculin exemples: *français/française* *haut/haute*	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		3. association avec d'autres mots comportant une difficulté semblable exemples: *très/près* *mieux/vieux* 4. différenciation oral/écrit exemples: *arbre* souvent prononcé /arb/ ou /arbə/ *propre* souvent prononcé /prope/ 5. recours à une règle exemples: . -m devant -p, -b, -m *tomber, jambe, ampoule* sauf bonbon . formation du féminin *-teur* → *trice*, *eux* → *euse* *-er* → *ère*, *-ien* → *ienne*, ... Cette règle est traitée ici, plutôt que sous le sous-élément accords en genre dans le CODE GRAMMATICAL où elle aurait dû logiquement être. En effet, la majorité des mots concernés ne présentent pas de problèmes d'accords mais surtout des problèmes relevant de l'orthographe d'usage.	
- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)	Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ... Quelques-unes des stratégies énumérées ci-haut peuvent être utilisées pour favoriser l'acquisition d'automatismes pour les noms propres familiers.		○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE	Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels ou de structures à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle, très abstraite, des groupes ou des structures, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières. En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus au primaire. Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes et les structures retenus au programme. Ainsi, à partir de textes produits par les écoliers ou écolières ou à partir de textes choisis par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes ou des structures travaillés. Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes ou elles-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles qui pourront, à partir de la 6e année, être verbalisées.	▲ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINISTÉRIELLES

Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1.

...

Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution (à partir des phrases présentant les groupes ou les structures retenus) et faire appliquer les accords.

"Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les textes produits en situation de pratique d'écriture." (10) p. 136

...

Dans les groupes et structures présentés sous l'élément **ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE**, les abréviations doivent se comprendre comme suit:

dét. ⟶ déterminant
Sont désignés ainsi:
- les articles (*un, les, des, ...*)
- les adjectifs démonstratifs (*cette, ces, ce,...*)
- les adjectifs possessifs (*ma, ton, ses, leurs, ...*)
- les adjectifs numéraux (*deux, quatre, mille, ...*)
- les adjectifs indéfinis (*certains, tout, quelques,...*)

adj. ⟶ adjectif qualificatif

nom ⟶ nom commun

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		pronom ⟶ pronom personnel part. passé ⟶ participe passé conj. ⟶ conjonction sing. ⟶ singulier plur. ⟶ pluriel fém. ⟶ féminin ... La plupart des déterminants ne posent pas de problèmes d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage et par le biais des homophones. Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants. ...	
- Accords en genre		La forme féminine des noms et des adjectifs est traitée en orthographe d'usage, que le féminin soit formé selon l'une ou l'autre des règles suivantes: . ajout d'un "e" final exemples: *ami/amie, vert/verte, ...*	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINIMALES
		. transformation de la finale exemples: *chanteur/chanteuse, acteur/actrice,...* . utilisation d'un mot différent exemples: *oncle/tante, frère/soeur, ...* L'oral aidant, la grande majorité de ces cas ne posent pas de problèmes d'accords en genre. Exemples: *La grande actrice* *Ma soeur est gentille* Cependant, ils posent parfois des problèmes qui relèvent de l'orthographe d'usage: c'est dans ce cadre qu'il faut alors les traiter. Exemple: *La grande actrisse* (sic) Le seul cas qui pose véritablement des problèmes d'accords en genre est celui qui concerne l'ajout d'un "e" muet final. C'est donc le seul qui fera l'objet d'un apprentissage systématique.	
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie robe* *Sa meilleure amie*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*Une robe bleue* *Ton amie fidèle*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*La jolie fille brune*	△ Accords souvent appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie petite maison*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém.	*Une amie jolie et douée*	☐ Accords parfois appropriés
	- dans les structures suivantes:		
	. dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé) (3,6)	*Ma chatte est endormie* *Isabelle est douée* *Je suis partie*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*La jupe de ma soeur est bleue* *L'amie de mon frère est jolie* *L'amie de mes parents est rentrée*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*Sa meilleure amie est revenue*	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*Votre blouse jaune est jolie*	☐ Accords parfois appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -au et -eu, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables. Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent le plus pertinentes pour le primaire: - les mots *bleu* et *jeu* qui prennent un "x" au pluriel; - les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf quelques exceptions dont *bal, carnaval, festival, récital* et *banal, final, naval, natal, fatal, glacial;* - quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail, corail, émail, travail* et *vitrail* Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception. L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:	L'écolier ou l'écolière, dans les textes qu'il ou qu'elle produit, accorde généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublie d'accorder les autres mots du groupe. L'enseignant ou l'enseignante l'amènera à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe.	
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	*Des chevaux* *Les chattes*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	*Les chiens noirs* *Tes robes bleues*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	*Les grands arbres* *De grandes portes*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur. (3,6)	*Vos nouveaux cahiers noirs* *Quatre grosses pommes vertes*	□ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur. (3,6)	*De beaux grands yeux* *Ces belles grosses fleurs*	□ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur. (4,6)	*Des livres beaux et intéressants* *Des illustrations drôles et colorées*	□ Accords parfois appropriés
	– dans les structures suivantes:		
	. dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé) (3,6)	*Mes chats sont revenus* *Ils sont rentrés* *Ses chattes sont parties* *Elles sont cachées*	□ Accords parfois appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	Les jouets de mon frère sont vieux Les cousins de mon ami sont désagréables Les amis de mes parents sont venus Les feuilles de cet arbre sont tombées Les pièces de notre maison sont vastes Les mitaines de ces écoliers sont chaudes	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	Vos meilleurs copains sont partis Les dernières nouvelles sont bonnes	☐ Accords parfois appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	Ces oeufs bruns sont frais Les poissons rouges sont morts	☐ Accords parfois appropriés
		Traiter le participe avec être comme un adjectif qualificatif et ne pas faire de distinction.	
- CONJUGAISONS		Pour traiter les sous-éléments se rattachant à l'élément CONJUGAISONS, nous proposons d'utiliser une démarche inductive afin de respecter davantage le principal mode de pensée de l'écolier ou de l'écolière du primaire. Cette démarche peut se schématiser de la façon suivante: 1) l'écolier ou l'écolière observe un certain nombre de cas:	▲ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	RÉFÉRENCES MINISTÉRIELLES

2) il ou elle opère des regroupements, établit des liens entre les cas observés;

3) il ou elle formule des règles en ses propres mots.

Nous vous référons au programme pp. 137-140 pour des illustrations de cette démarche adaptées à chacun des cas.

Même s'ils ne figurent pas au programme, nous avons inclus le passé composé et le futur périphrastique (aussi appelé futur proche) dans les éléments d'apprentissage puisqu'ils sont très utilisés à l'écrit et qu'ils ne posent pas de difficultés orthographiques importantes.

Exemples du futur périphrastique :

- *Je vais faire*
- *Nous allons manger*

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	PERSONNES	**FINALES**		
	Je (3,6)	e, ø, œ, ai	Temps usuels: indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé, futur périphrastique, conditionnel présent.	☐ Application parfois correcte
	Tu (3,4)	s, x	Temps usuels	○ Application presque toujours correcte
	(3,6)	s, e, a	Impératif	☐ Application parfois correcte
	Il, elle nom sing., nom propre (3,6)	e, t, d, a	Temps usuels *Le chien court*	☐ Application parfois correcte
	Il, elle (3,sec)	t, a	Passé simple *Josée cria*	☐ Application parfois correcte
	On, nom collectif (3,6) (3,sec)	e, t, d, a t, a	Temps usuels *La foule est agitée* Passé simple	☐ Application parfois correcte ☐ Application parfois correcte
	Nous (3,5)	ons + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	△ Application souvent correcte
	Vous (3,5)	ez + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	△ Application souvent correcte

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms communs ou propres (3,6) ont	Présent, imparfait, conditionnel *Elles mangent* *Josée et Carole parlent*	☐ Application parfois correcte
	(3,sec.) ont	Passé simple *le directeur et les enseignants participèrent*	☐ Application parfois correcte
	(3,5) ont	Présent, futur simple *Ils font*	△ Application souvent correcte
	aller avoir dire donner être faire pouvoir prendre savoir venir voir vouloir (3,6)	Le programme suggère l'étude, à toutes les personnes, des verbes avoir, être, faire et aller, au présent. Nous pensons qu'il convient d'élargir cet objectif aux verbes énumérés dans la colonne de gauche, aux temps usuels dont il est fait mention précédemment et à toutes les personnes. Ces verbes sont les plus fréquemment utilisés à l'écrit. De plus, la plupart présentent, pour les temps qui sont à l'étude, plusieurs variations du radical. Nous suggérons de dresser des tableaux de ces verbes aux temps usuels afin que l'écolier ou l'écolière puisse s'y référer constamment.	☐ Exigences peu élevées
	- accord du verbe aux temps usuels séparés de son sujet par un écran (4, sec)	*Je les aime* *Je les invite à souper*	☐ Accord parfois approprié

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– HOMOPHONES	Au primaire, il n'est pas pertinent d'expliquer les cas d'homophonie par le biais des catégories grammaticales (ou ⟶ conjonction, où ⟶ adverbe) puisque, en procédant ainsi, on suppose, chez l'écolier ou l'écolière, une connaissance explicite de la nature des mots, ce qu'il ou elle n'a pas. Il ne semble pas plus indiqué, par ailleurs, de faire apprendre les homophones par les seuls procédés de substitution en proposant aux écoliers et aux écolières des trucs mnémotechniques. Par exemple, dans le cas de où/ou, on remplace le mot problème par "ou bien" et on juge du sens ou du non-sens de la phrase ainsi produite. Ces procédés sont fort utiles mais ce serait une erreur de s'y limiter. Il semble préférable, d'abord, de faire porter la réflexion de l'écolier ou de l'écolière sur le sens des mots utilisés. Ainsi, dans des phrases du type "Où va-t-on?", "Veux-tu du lait ou du jus?", il faut qu'il ou elle se rende compte que "où" réfère à un lieu et que "ou" implique un choix ou une possibilité. Ensuite, seulement, on fournira un truc mnémotechnique qui deviendra pour l'écolier ou l'écolière, une aide supplémentaire.	■ ÉVALUATION GLOBALE
	– à/a, aux/aura, sou/saut, ou/out, n'a/na, l'a/la, t'a/ta, n'ont/non (3,5)		△ Utilisation souvent appropriée
	– où/ou, peu/peut/peux, ces/ses, qui/qu'il (4, sec)		□ Utilisation parfois appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- é/er/es (terminaisons homophoniques des verbes) (3,6)		☐ Utilisation parfois appropriée
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE	Habituellement, un sous-élément, après avoir été considéré comme terminal à la fin d'une année donnée, est repris à chaque année subséquente et les exigences élevées qui y sont rattachées demeurent. Si le sous-élément **Formation des lettres script minuscules et majuscules (1,2)** n'apparaît pas ici, contrairement à ce qui a été décrit plus haut, c'est parce qu'il est inclus dans le sous-élément **Liaison de l'écriture script (3,4)**.	● ÉVALUATION GLOBALE
	- Séparation des mots (1,3)	Faire espacer correctement les lettres et les mots.	○ Lisibilité des textes produits.
	- Format des lettre (2,3)	Faire adapter le format des lettres à la situation d'écriture: consigne, récit dessiné, affiche,...	○ Format des lettres adapté à la situation.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Liaison de l'écriture scripte (3,4)	La liaison est une conséquence logique du mouvement des lettres scripte. Au cours des situations d'écriture, faire lier les lettres et faire éprouver la la lisibilité du message. Le modèle des lettres minuscules scripte liée est fourni à la page (10) p. 142 À l'occasion, l'enseignant ou l'enseignante propose des exercices formels intégrant les lettres qui semblent poser un problème aux écoliers et aux écolières. (ex.: j, k, x, d, z, f)	○ Exigences élevées
	- RESSOURCES	Les sous-éléments d'apprentissage qui se rattachent à l'élément RESSOURCES visent le développement d'habiletés techniques. Ces habiletés assurent un soutien dans l'acte d'écrire et doivent être développées régulièrement. L'utilisation des ressources, cependant, n'a pas à être évaluée dans les productions écrites.	X Aucune exigence
	- dictionnaire (3,4)	Il importe d'inciter les écoliers et les écolières à recourir au dictionnaire lors des situations d'écriture. Leur fournir des pistes, entre autres, lorsqu'un mot ou une partie d'un mot est représentée par une graphie moins courante.	X Aucune exigence
	- tableaux de conjugaison (3, sec)	Faire dresser des tableaux de conjugaison (à la verticale) au fur et à mesure que le système de la conjugaison verbale est vu en classe.	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	RÉPÉTITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXERCICES MENTAUX
		Faire conjuguer quelques verbes sur ces modèles dans le but de montrer à l'écolier ou à l'écolière l'utilité de tels tableaux en ce qui a trait à la similitude des radicaux. Exemples: nous *jouons* nous *jouions* nous *jouons* nous *chantons* nous *chantions* nous *chantons* Faire trouver l'orthographe de la finale de quelques verbes à l'aide des tableaux produits. (10) p. 142-143 Montrer aux écoliers et aux écolières comment consulter les tableaux de conjugaison existant sur le marché.	

TABLEAU DES LETTRES MINUSCULES SCRIPT ET SCRIPT LIÉE

a	a	a
b	b	b
c	c	c
d	d	d
e	e	e
f	f	f
g	g	g
h	h	h
i	i	i
j	j	j
k	k	k
l	l	l
m	m	m
n	n	n
o	o	o
p	p	p
q	q	q
r	r	r
s	s	s
t	t	t
u	u	u
v	v	v
w	w	w
x	x	x
y	y	y
z	z	z

Source: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. - Matériel de soutien à l'implantation des programmes au primaire; français: atelier 4, 1981, p. 6
Document # 16-2411-12

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l'explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.

Critères	Éléments	Sous-éléments	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinance		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	○
		- Variété des structures				x	□	□
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Virgule marquant						
		• l'énumération	X	X	□	△	○	○
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					X	□
		• deux points et guillemets du style direct					□	△
2.2 DU TEXTE	– COHÉRENCE			■	▲	▲	▲	●
		– Ordre						
		• chronologique		△	△	○	○	○
		• logique			X	□	△	○
		– Emploi approprié du temps des verbes			X	□	△	△
		– Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:						
		– pronoms personnels		□	△	△	○	○
		– pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis				□	△	△
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)						
		– à l'intérieur des phrases		□	△	△	○	○
		– entre les phrases			□	□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
	– DÉCOUPAGE			x	■	■	▲	▲
		– Introduction			□	□	△	○
		– Conclusion				□	△	△
		– Paragraphes				x	□	△
		– Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	– ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

Critères	Éléments	Sous-éléments	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	●
		- Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

Critères	Éléments	Sous-éléments			1	2	3	4	5	6
	- CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Je	e,s,x,si	usuels			□	□	△	○
		Tu	s,x	usuels			△	○	○	○
			s,e,s	impératif			□	□	△	○
		Il, elle, nom sing., nom propre	e,t,d,s	usuels			□	□	△	○
			t,s	passé simple			X	□	□	△
		On, nom collectif	e,t,d,s,	usuels			X	□	△	○
			t,s	passé simple			X	□	□	△
		Qui (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,t,d,s	usuels					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels						
				impératif			□	△	○	○
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
	- HOMOPHONES	- aller, avoir,... vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		- accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
							■	■	▲	▲
		- à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		- on/on n', ces/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce							□	△
		- terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

Critères	Éléments	Sous-éléments	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formation des lettres script minuscules et majuscules	△	○				
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○		
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

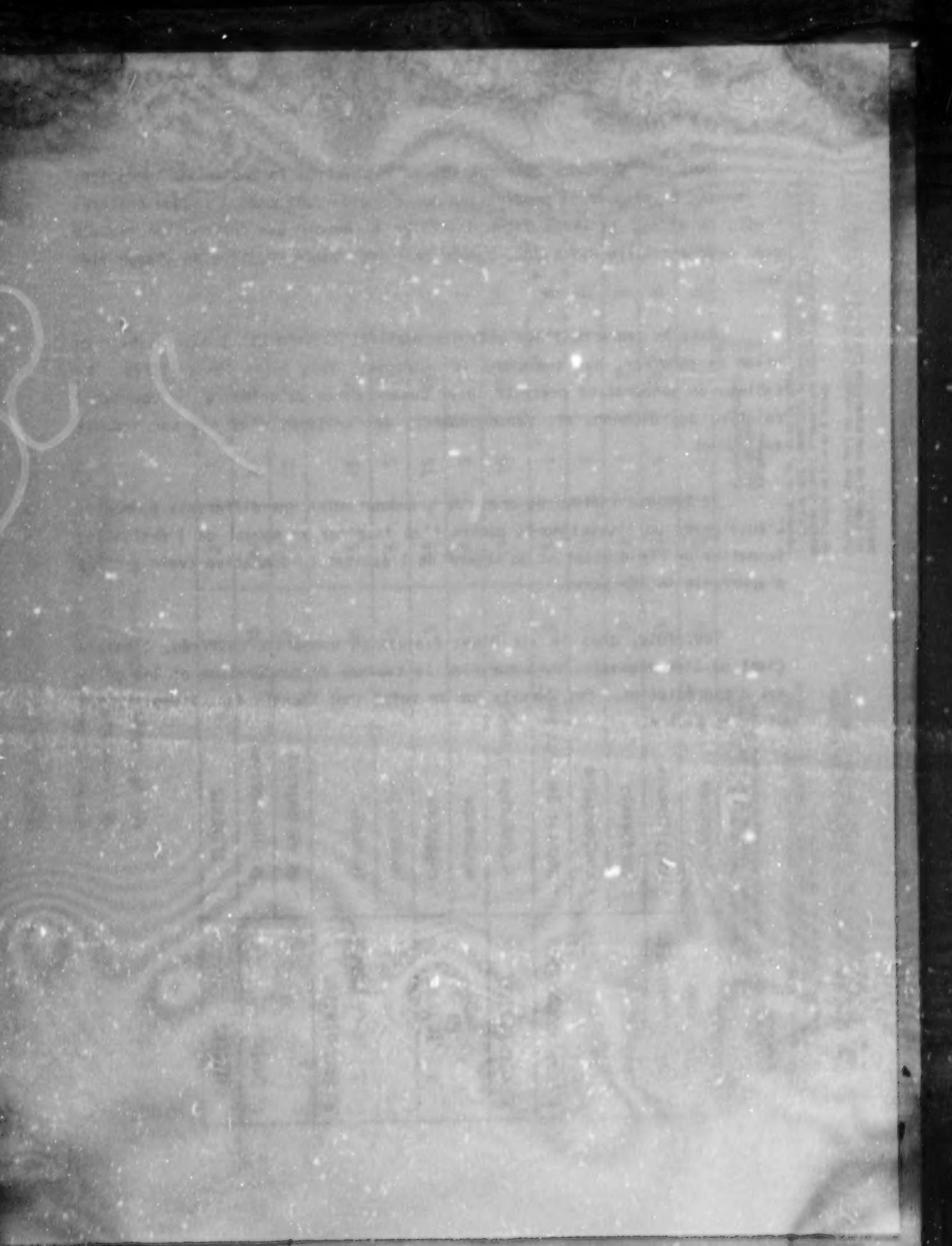
TABLEAU DE PONDÉRATION

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.



PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	. ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative de même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

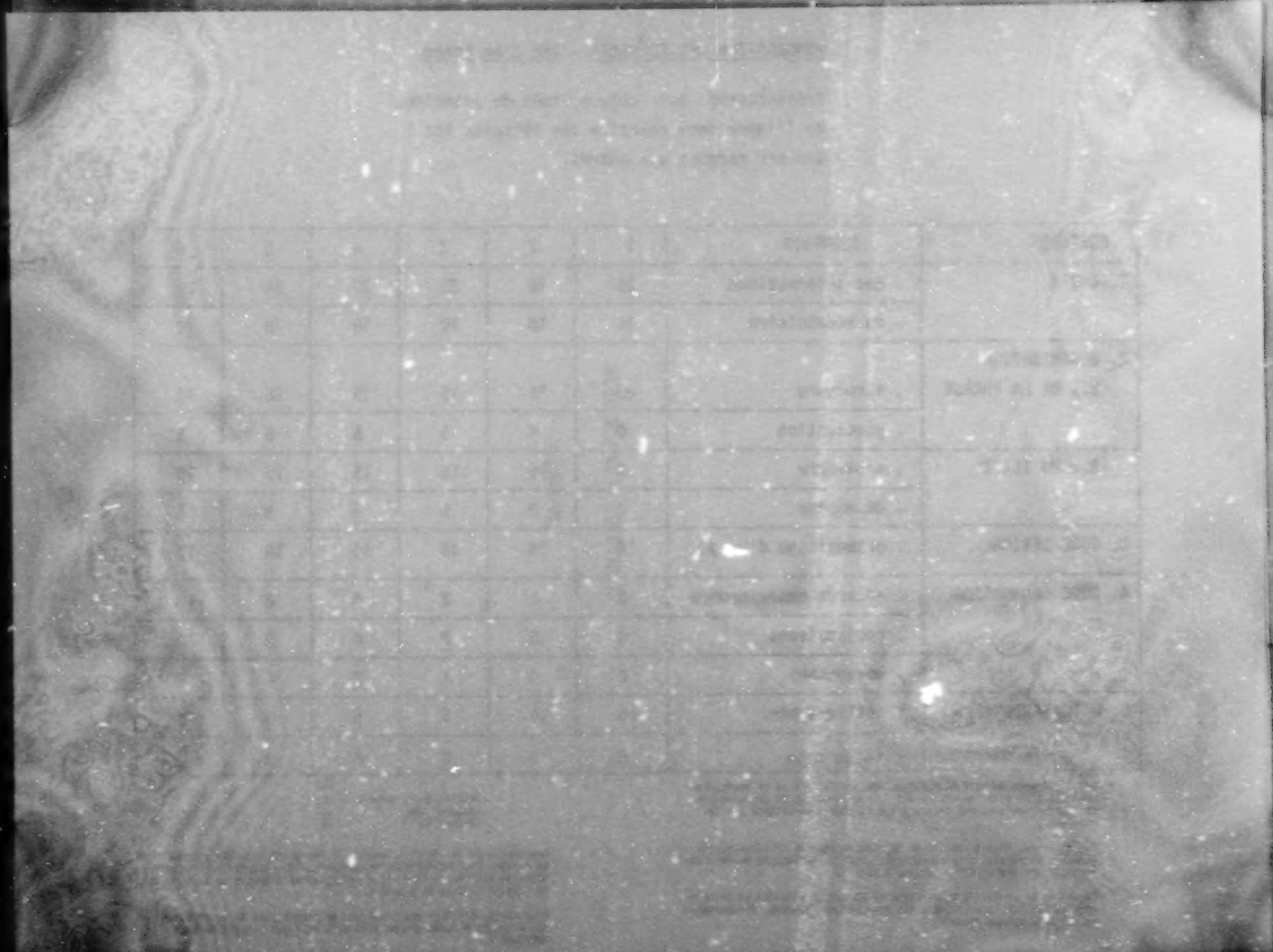
Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Aussi, en 6e année, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément.

	ÉTÉ
. Accords genre/nombre	10
. Conjugaisons	10
. Homophones	5

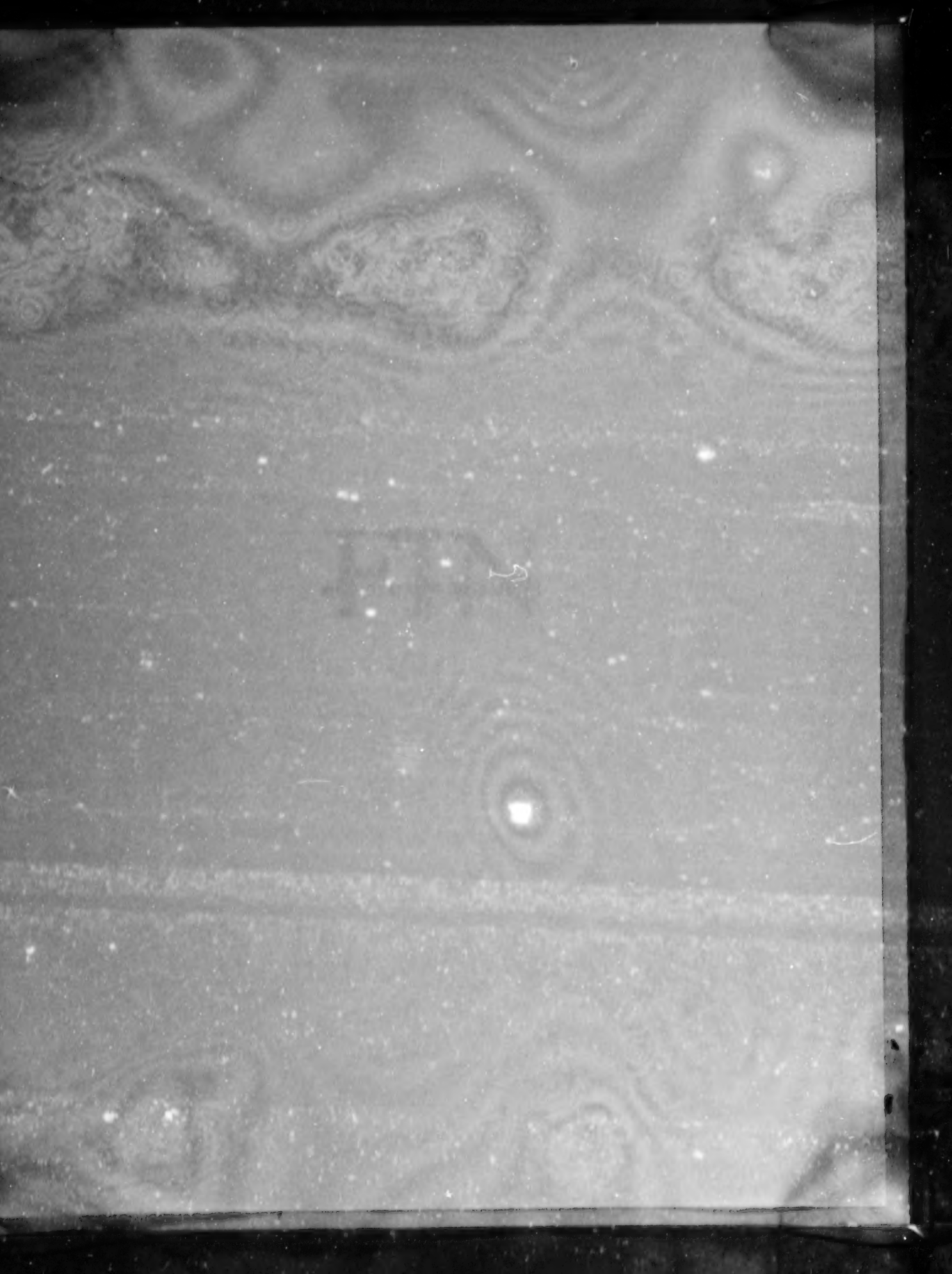
Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.



4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION



L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

ÉCRITURE – 4e ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISATION																3. CODE LEXICAL	
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE								2.2 DU TEXTE								ORTHOGRAPHE D'USAGE	
										STRUCTURE			PONCTUATION				COHÉRENCE					DÉCOUPAGE					
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique/ ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	• majuscule	• point	•	•	• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conclusion	• paragraphes	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres
1.																											
2.																											
3.																											
4.																											
5.																											
6.																											
7.																											
8.																											

	4. Code grammatical																		5. Utilisation des techniques				
	Accords genre et nombre						Conjugaisons									Homophones			Calligraphie			Ressources	
	•	•	•	•	•	•	• finales avec je	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ent avec ils, elles	• finales ont avec ils, elles	• aller, avoir...	• verbe avec être	•	•	•	• Séparation des mots	• Format des lettres	• Liaison de l'écriture script	• dictionnaire	• tableaux de conjugaison
1.																							
2.																							
3.																							
4.																							
5.																							
6.																							
7.																							
8.																							

5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

   . le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

   . la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

   . la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES / ÉLÈVES	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISA									
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE									
										STRUCTURE			PONCTUATION						
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique / ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	• majuscule	• point	•	•	• ordre chronologique	• ordre logique	
1.																			
2.																			
3.																			
4.																			
5.																			
6.																			
7.																			
8.																			
9.																			
10.																			
11.																			
12.																			
13.																			
14.																			
15.																			
16.																			
17.																			
18.																			
19.																			
20.																			
21.																			
22.																			
23.																			
24.																			
25.																			
26.																			
27.																			
28.																			
29.																			
30.																			
31.																			
32.																			

RITURE – 4e ANNÉE
FEUILLE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

2.2 DU TEXTE							3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL															5. UTILISATION DES TECHNIQUES				
			DÉCOUPAGE				ORTHOGRAPHE D'USAGE		ACCORDS GENRE ET NOMBRE					CONJUGAISONS									HOMOPHONES			CALLIGRAPHIE			RESSOURCES	
• usage des majuscules	• lien	• ponctuation	• introduction	• [illegible]	• paragraphes	• particularités du genre	• mots courants	• noms propres	•	•	•	•	•	• finales avec je,	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ont, avec ils, elles	• finales ont, avec ils, elles	• aller, avoir...	• verbe avec écran	•	•	•	• séparation des mots	• format des lettres	• liaison de l'écriture script	• dictionnaire	• tableaux de conjugaison

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
4e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	① ÉLÉMENTS	② EXIGENCES MINIMALES	④ APPRÉCIATION (Mesure)	⑤ PONDÉRATION	⑥ TOTAL (1)	(2)	⑦ COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
2.1 de la phrase	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	▲	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	▲	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

③

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○. Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 67) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	TOTAL (2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU S! ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 92.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
4e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	▲	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	▲	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	■	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer pour en bâtir une autre, adaptée à la 4e année.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2.2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20

/100

7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 69, note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (4e année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
1. rédige un texte
1.1 en choisissant les informations et le vocabulaire qui conviennent à son projet d'écriture
1.2 en composant des phrases claires (structure et ponctuation)
1.3 en organisant ses informations de façon à produire un message clair (ordre chronologique, liens entre les informations,...)
1.4 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe
1.5 en appliquant ses connaissances en orthographe grammaticale
1.6 en calligraphiant lisiblement (écriture script)

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant jamais les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE

	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX						
des informations	x	x	x	x	x	x
du vocabulaire						
. mot						
2. Organisation						
DE LA PHRASE						
. phrase	x	x	x	x	x	x
. majuscule	x	x	x	x	x	x
. point	x	x	x	x	x	x
. virgule	x	x	x	x	x	x
. point d'interrogation	x	x	x	x	x	x
. point d'exclamation				x	x	x
. deux points					x	x
. guillemets					x	x
DU TEXTE						
. titre		x	x	x	x	x
. introduction			x	x	x	x
. conclusion				x	x	x
. paragraphe					x	x
. temps des verbes			x	x	x	x
. mots-liens		x	x	x	x	x
3. CONFORMITÉ AU CODE LEXICAL						
. nom	x	x	x	x	x	x
. nom propre	x	x	x	x	x	x
. adjectif (qualificatif)			x	x	x	x
. verbe			x	x	x	x
. mot invariable		x	x	x	x	x
(adv., conj., prép.)		x	x	x	x	x

4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x
Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple					x	x
. présent			x	x	x	x
conditionnel					x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple			x	x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif				x	x	x
. finale			x	x	x	x
Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	x
5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		
	- Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. À titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas*, *mon avion*,... - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *bulancier*, *glissade*, *faire dur*, *un coup que*,... - les anglicismes: *counseller*, *pantry*, *zipper*, *tire*, *cash*,... - les mots ou expressions de sens inexact: *serrer pour ranger*, *fin pour gentil*,... Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *toast*, *hot-dog*, *parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	△ Exigences moyennement élevées

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Décrire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Elaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOURGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2411-22

8788-200

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Cinquième année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Cinquième année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Laprairie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de Brossard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13745-0

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
AVANT-PROPOS	.....	1
INTRODUCTION	.....	3
1re PARTIE:	Éléments d'apprentissage et exigences minimales	11
2e PARTIE:	Tableau-synthèse	51
3e PARTIE:	Tableau de pondération	63
4e PARTIE:	Feuille de planification	69
5e PARTIE:	Feuille de route	75
6e PARTIE:	Grilles d'appréciation	79
7e PARTIE:	Bulletin descriptif en écriture	89
ANNEXE 1 :	Le métalangage	93
BIBLIOGRAPHIE	.....	101

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- Guide d'évaluation en classe - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année, M.E.Q., 1984.
- L'évaluation de la communication écrite de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- Les mots apprivoisés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- Les mots endimanchés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- Décrire pour pouvoir évaluer, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activités proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES

L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Puis, dans les pages suivantes (pp. 18-49), il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée.

La division employée va du général au particulier. L'objectif minimal terminal est d'abord défini à l'aide de cinq critères. Chaque critère est ensuite précisé par des éléments d'apprentissage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent, cependant, par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "pertinence", "suffisance" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères majuscules également, les éléments d'apprentissage et, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des définitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière colonne, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15 et 16, est utilisée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE

POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément Ordre logique en 3e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'Exactitude des informations.

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire dont ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément RESSOURCES.

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences moyennement élevées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences élevées**

L'écolier ou l'écolier a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

X ■ ▲ ●

Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque forme semblable.

(Ex ■ → □)

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

5e ANNÉE

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- UNE INTENTION
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- UN RÉFÉRENT
  sujet, thème, contenu,...
- UN LECTEUR
  une ou plusieurs personnes
- UN CONTEXTE
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- UN GENRE À RESPECTER (s'il y a lieu)
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF MINIMAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE RÉDIGE DES TEXTES À CARACTÈRE:
- EXPRESSIF
- INFORMATIF
- INCITATIF
- POÉTIQUE ET LUDIQUE

en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

1. CHOIX
   - des informations
   - du vocabulaire
2. ORGANISATION
   - 2.1 DE LA PHRASE
     - structure
     - ponctuation
   - 2.2 DU TEXTE
     - cohérence
     - découpage
3. CODE LEXICAL
   - orthographe d'usage
4. CODE GRAMMATICAL
   - accords en genre et en nombre
   - conjugaisons
   - homophones
5. UTILISATION DES TECHNIQUES
   - calligraphie
   - ressources

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous-élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX		C'est surtout par le biais des éléments et des sous-éléments reliés au choix que s'observe la richesse d'un texte.	

...

Le choix des informations et du vocabulaire est conditionné par les composantes du projet d'écriture que sont l'intention, le référent, le lecteur, le contexte et le genre de texte.

L'enseignant ou l'enseignante profitera des mises en situation pour faire ressortir clairement ces composantes et ainsi guider l'écolier ou l'écolière dans le choix des informations et du vocabulaire.

Dans les pages qui suivent, ces composantes sont définies.

L'INTENTION

Tout au long du primaire, l'intention est la composante principale d'un projet d'écriture: elle est au coeur de tout projet de communication.

L'écolier ou l'écolière rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées:

- exprimer des sentiments, des goûts, des opinions (textes à caractère expressif);
- informer, expliquer, décrire, retenir des informations (textes à caractère informatif);
- persuader, convaincre, faire agir (textes à caractère incitatif);

- distraire, amuser, s'amuser, créer (textes à caractère poétique et ludique).
  GO* p. 26

Bien sûr, il est possible que, dans les situations proposées à l'écolier ou à l'écolière, l'intention soit multiple.

Exemple: informer et inciter par le biais d'une affiche.

LE RÉFÉRENT

Dans tout projet d'écriture, il y a obligatoirement un référent: c'est ce dont on parle, ce dont il est question.

Le référent conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire dans un projet d'écriture. Il faut le varier d'un projet à l'autre en ayant comme préoccupation première de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation de l'écolier ou l'écolière.

LE LECTEUR

On écrit généralement pour être lu. L'écolier ou l'écolière doit donc apprendre à tenir compte de

*Note: Le chiffre entre parenthèses indique la référence bibliographique.

ses lecteurs éventuels puisque ceux-ci ont des besoins d'information différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Le lecteur (une ou plusieurs personnes) conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire. Cependant, ce n'est qu'à la toute fin du primaire, en 5e et 6e année, que l'écolier ou l'écolière peut, de façon autonome, commencer à adapter graduellement son texte aux caractéristiques du lecteur. Mais, avant cela, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de cette composante du projet en aidant l'écolier ou l'écolière à faire les choix appropriés.

LE CONTEXTE

Les projets d'écriture s'insèrent toujours à l'intérieur d'un contexte. Au primaire, c'est par le biais de la mise en situation que l'enseignant ou l'enseignante précise le contexte d'un projet d'écriture.

Parfois, il s'avère difficile de distinguer le contexte du référent; c'est le cas des fêtes de l'année (exemple: Noël, fête des mères). Mais en général, par contexte, nous entendons les circonstances qui amènent la réalisation du projet.

LE GENRE

Cette composante, lorsque présente, peut conditionner le choix des informations et du vocabulaire. Ainsi, sur une affiche, l'écolier ou l'écolière devra privilégier certaines informations; c'est le cas également du télégramme, du récit, etc... Cependant, les apprentissages qui se rattachent au genre sont traités sous le critère **ORGANISATION DU TEXTE** puisque les contraintes qu'impose le genre de texte sont surtout d'ordre organisationnel.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DES INFORMATIONS	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la pertinence de la suffisance et de l'exactitude des informations dans un texte. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, la suffisance et l'exactitude des informations sont indissociables de leur pertinence. Ainsi, pour faire objectiver la suffisance des informations, il faut d'abord s'assurer de leur pertinence puis, le cas échéant, de leur exactitude. Supposons, par exemple, un texte dans lequel l'écolier ou l'écolière doit inviter ses parents à une séance de classe. Dans ce texte, les informations nécessaires seront vraisemblablement celles qui précisent l'événement, le contexte, le lieu, le moment et l'émetteur. Il ne suffit pas, on le voit bien, qu'il y ait un nombre donné d'informations: il faut un nombre suffisant d'informations pertinentes et exactes.	● ÉVALUATION GLOBALE Comme on ne peut évaluer séparément ces sous-éléments, nous proposons de les traiter toujours ensemble dans les grilles d'évaluation en portant un jugement global en regard du choix des informations. On exigera, pour tout projet, un nombre suffisant d'informations pertinentes. Cependant, au premier cycle du primaire, on ne pénalisera pas l'écolier ou l'écolière qui, tout en rencontrant l'exigence spécifiée plus haut, ajoute quelques informations qui, malgré leur non pertinence, ne compromettent pas le message. En effet, il est fréquent que les écoliers et les écolières du premier cycle rédigent ainsi leurs textes. L'enseignant ou l'enseignante, par le biais de l'objectivation, les amènera à plus de rigueur dans le choix des informations. Au deuxième cycle, dès la 4e année, on pourra exiger que tout texte produit comporte au moins un nombre suffisant d'informations pertinentes et aucune information non pertinente.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Pertinence des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Qualité et utilité des informations. Il faut que les informations retenues se rapportent au projet d'écriture. De façon plus particulière, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer que les informations choisies respectent bien l'intention de communication. Il ou elle le fait en se prononçant sur la pertinence de ce qui est écrit. Toutefois, en ce qui a trait à l'émission de sentiments, de goûts et d'opinions (textes à caractère expressif), il ou elle jugera de la pertinence des informations tout en respectant la subjectivité du scripteur.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Suffisance des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Quantité d'informations pertinentes. Toutes les informations nécessaires pour assurer la clarté du message doivent figurer dans le texte. Ce sont les composantes du projet d'écriture qui vont déterminer, dans chaque cas, ce qui constitue la suffisance d'informations. Ainsi, dans un texte où il ou elle désire inviter ses amis à une fête, l'écolier ou l'écolière doit donner, entre autres, suffisamment d'informations ou de directives pour les inciter à y assister.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Exactitude des informations dans les textes informatifs et incitatifs (1,6)	Surtout dans le cas des textes informatifs et incitatifs, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence puisque ce ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	● ÉVALUATION GLOBALE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En 5e année, on peut exiger une certaine diversité dans le choix du vocabulaire.
	- Précision (1,6)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par exemple, si on écrit pour des enfants de 1re année, il faudra s'assurer que les mots utilisés seront bien compris; et, selon qu'on écrit pour les informer ou pour les amuser, les mots choisis ne seront pas les mêmes. Par le biais de l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1,sec)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier, dans ses textes, les mots employés, qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 99.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2. ORGANISATION			
2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte. Exemples: . Sautez ! . Je suis très occupé. . Ce soir, nous mangerons du poulet. La phrase peut être simple ou composée. Simple, elle ne comprend qu'une seule proposition; composée, elle est formée de plusieurs propositions reliées par des mots de coordination ou de subordination. Exemples: Phrase simple *Ma chatte doit beaucoup dormir la journée.* Phrase composée *Lorsque je l'amène chez le vétérinaire, ma chatte est nerveuse.* En 5e année, l'écolier ou l'écolière emploie facilement, à l'intérieur de ses phrases, des mots-liens (prépositions, conjonctions de coordination ou de subordination). Ainsi, dans	● ÉVALUATION GLOBALE ○ On exigera que presque toutes les phrases, simples ou composées, soient bien construites.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		ses textes, retrouve-t-on un certain nombre de phrases composées. (1) pp. 13-21 Par ailleurs, les mots-liens, qu'ils soient placés à l'intérieur des phrases ou entre les phrases, permettent, comme leur nom l'indique, de lier les informations. Ils contribuent, par conséquent, à rendre le texte cohérent. Pour cette raison, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**.	
	- Absence de structures propres à l'oral (1,6)	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260 Notons, toutefois, que les structures propres à l'oral sont tout à fait acceptables dans les textes comportant des dialogues. C'est le cas des bandes dessinées, des récits...	○ Absence de structures propres à l'oral dans les textes où cela s'applique.
	- Variété des structures (4,sec)	L'utilisation, à bon escient, de phrases variées contribue souvent à la production de textes plus intéressants. À partir de ses productions, amener l'écolier ou l'écolière à manipuler les différents types de phrases (déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif) ainsi que les formes affirmatives et négatives de ces phrases. De la même façon, l'amener à se servir de phrases elliptiques, d'inversions, de phrases composées plus complexes, etc...	☐ Exigences peu élevées

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
			▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Exemples : . *Je ferai ce travail à la maison.* . - *Qu'en pensez-vous ?* . - *Rien de bon.* Les apprentissages relatifs à la ponctuation se font selon l'approche inductive privilégiée par le programme. En partant de textes produits par les écoliers et écolières, et aussi de textes produits par des adultes, faire observer l'utilisation des signes de ponctuation et les conséquences d'une utilisation inappropriée sur la lisibilité des textes.	
	- Majuscule (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié de la majuscule en début de phrase devient terminal dès la 3e année. Nous recommandons, à la lumière des recherches de C. Dubuisson, L. Emirkanian et M. Poulin (14) et de J. Valiquette (14), le report de la maîtrise de la majuscule en 4e année.	○ Utilisation presque toujours appropriée
	- Point (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié du point à la fin d'une phrase devient terminal en 3e année. Cependant, comme l'utilisation du point et celle de la majuscule (en début de phrase) vont de pair, nous recommandons de fixer la maîtrise du point en 4e année.	○ Utilisation presque toujours appropriée
	- Point d'interrogation (1,4)		△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Point d'exclamation (4,sec)		△ Utilisation souvent appropriée
	- Virgule marquant:		
	l'énumération (1,5)	*J'aime les pommes, les oranges, les mangues et les bananes.*	○ Utilisation presque toujours appropriée
	le groupe nominal mis en apposition (5, sec)	*Le chien, fidèle ami de l'homme, semble plus heureux à la campagne.*	X Aucune exigence
	l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase (5, sec)	*Fidèlement, le chien attend son maître.* *La nuit tombée, le maître promène son chien.*	X Aucune exigence
	- Deux points et guillemets du style direct (5, sec)	*Il lui dit:* "Je t'aime".	□ Utilisation parfois appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2.2 DU TEXTE			▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- COHÉRENCE	Un texte cohérent est un texte qui se "tient", qui présente de l'"homogénéité". La cohérence se traduit par les marques de cohésion qu'on y trouve: ordre (chronologique et logique) des informations, emploi approprié du temps des verbes, liens entre les informations,...	
	- Ordre		
	. chronologique (2,4)	Dans certains types de textes, comme le compte rendu d'événements ou le récit fictif, l'écolier ou l'écolière doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. (10) p. 90	○ L'ordre des idées doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés.
	. logique (3,6)	Le texte doit constituer un ensemble structuré d'informations et non un ensemble d'informations éparpillées. Le thème principal (sujet traité dans le texte) pourra être partagé en thèmes secondaires et les informations seront regroupées selon leur rapport avec les thèmes secondaires. (6) p. 46	△ Exigences moyennement élevées
		En 5e année comme en 4e année, les projets proposés supposeront un ordre logique plutôt évident pour permettre un regroupement facile des informations.	
	- Emploi approprié du temps des verbes (3, sec)	Ce sous-élément d'apprentissage concerne l'utilisation des verbes aux bons temps lorsque le contexte l'exige. L'apprentissage porte ici sur les temps des verbes à employer et non sur les finales qui, elles, sont traitées en orthographe grammaticale. (3) p. 26	△ Emploi souvent approprié

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Liens entre les informations		
	. utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien (2,5)	*qui, que* Difficulté généralisée tout au long du cours primaire avec "dont". (13) p. 40	○ Utilisation presque toujours appropriée
	. utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		
	pronoms personnels (2,5)	*il, elle, ...*	○ Utilisation presque toujours appropriée
	pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis (4, sec)	*le mien, cela, on, ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	. emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)	L'emploi de mots-liens à l'intérieur des phrases aurait dû, logiquement, être placé à l'intérieur de l'**ORGANISATION DE LA PHRASE**. Cependant, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**.	
	à l'intérieur des phrases (2,5)	*Et, mais, ou, car, ...*	○ Utilisation presque toujours appropriée
	entre les phrases (3, sec)	*D'abord, puis, ensuite, ...*	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Identifiabilité des référents		
	. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:		
	les pronoms (2,5)	Pronoms personnels et autres.	○ On exigera que le texte produit fournisse presque toujours l'information permettant d'identifier les référents des pronoms, puis des indices de temps et de lieu.
	les indices de temps et de lieu (2,5)	*le lendemain, la veille, aujourd'hui, ici, là-bas, ...*	○ Voir spécifications ci-haut.
	les déterminants (3, acc)	*Certains, chaque, la, cet, un, le ...*	△ On exigera que le texte produit fournisse souvent l'information permettant d'identifier les référents des déterminants.
	- DÉCOUPAGE	Découpage approprié du texte.	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- Introduction (3,6)	L'introduction: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour annoncer le sujet traité.	△ On exigera, lorsque cela s'applique, l'introduction du sujet par une ou plusieurs phrases.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Conclusion (4, sec)	La conclusion: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour résumer l'essentiel du sujet traité et terminer le texte sans brusquerie. (3) p. 20	△ On exigera, lorsque cela s'applique, la conclusion pour terminer le texte sans brusquerie.
	- Paragraphes (4, sec)	L'écolier ou l'écolière doit apprendre à diviser ses textes en paragraphes, lorsque cela s'applique selon les idées ou les thèmes traités. Dans certains textes, les paragraphes correspondront aux différentes parties: introduction, étapes de développement, conclusion.	□ Division parfois appropriée du texte en paragraphes.
	- Conventions du genre (2,sec)	Selon qu'il s'agisse d'un télégramme, d'une lettre, d'une affiche, d'une bande dessinée,... l'écolier ou l'écolière doit appliquer certaines règles particulières touchant l'organisation du texte. Il est important de dégager les caractéristiques essentielles du genre de texte à produire et d'en faire un objet d'enseignement.	△ Respect des principales conventions.
3. CODE LEXICAL			
	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Les mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Jodo Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté. Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié aux écoliers et aux écolières de 5e année. Les échelons 1 à 23 de l'Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (11) contiennent des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'apparaissant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement. Enfin, les enseignants et les enseignantes devraient remettre, en fin d'année, leur liste de mots travaillés en classe aux enseignants et aux enseignantes de 6e année, pour assurer, d'une année à l'autre, la consolidation des acquis en orthographe d'usage.	En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire en le décourageant de ses efforts.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Pour favoriser les apprentissages en orthographe d'usage, l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter diverses stratégies. Certaines sont très connues: la mémorisation et l'observation (attention portée à chaque lettre d'un mot). Nous en suggérons quelques autres tirées du matériel didactique produit par Josée Valiquette dont la référence est donnée dans la liste bibliographique pp.103-104. Nous conseillons de consulter ces ouvrages puisqu'ils apportent des explications détaillées sur la nature de ces stratégies et sur la façon de s'en servir. Stratégies 1. recours à l'orthographe connue d'un mot de même famille exemples: *aimer/aimable* *heureux/malheureux* 2. recours au féminin pour trouver la finale du masculin exemples: *prudent/prudente* *sourd/sourde* 3. association avec d'autres mots comportant une difficulté semblable exemples: *temps/printemps* *tôt/plutôt* 4. différenciation oral/écrit exemples: *absent* souvent prononcé /*azɑ̃*/ ou /*apsɑ̃*/ *propre* souvent prononcé / *prɔpə*/ 5. recours à une règle exemples: . -m devant -p, -b, -m *novembre, jambe, ampoule* sauf *bombon*	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES	
		. formation du féminin *-teur* → *trice*, *eux* → *euse* *-er* → *ère*, *-ier* → *ière*, ... Cette règle est traitée ici, plutôt que sous le sous-élément accords en genre dans le CODE GRAMMATICAL où elle aurait dû logiquement être. En effet, la majorité des mots concernés ne présentent pas de problèmes d'accords mais surtout des problèmes relevant de l'orthographe d'usage.		
	- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)	Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ... Quelques-unes des stratégies énumérées ci-haut peuvent être utilisées pour favoriser l'acquisition d'automatismes pour les noms propres familiers.	○ Voir spécifications ci-haut.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE	Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels ou de structures à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle, très abstraite, des groupes ou des structures, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières. En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus au primaire. Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes et les structures retenus au programme. Ainsi, à partir de textes produits par les écoliers ou écolières ou à partir de textes choisis par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes ou des structures travaillés. Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes ou elles-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles qui pourront, à partir de la 6e année, être verbalisées.	▲ ÉVALUATION GLOBALE

CRITERES	ELEMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ELEMENTS D'APPRENTISSAGE	DEFINITIONS, PRECISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1.	
		...	
		Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution (à partir des phrases présentant les groupes ou les structures retenus) et faire appliquer les accords.	
		"Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les textes produits en situation de pratique d'écriture." (10) p. 136	
		...	
		Dans les groupes et structures présentés sous l'élément **ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE**, les abréviations doivent se comprendre comme suit:	
		dét. ⟶ déterminant Sont désignés ainsi: - les articles (*un*, *les*, *des*,...) - les adjectifs démonstratifs (*cette*, *ces*, *ce*,...) - les adjectifs possessifs (*ma*, *ton* *ses*, *leurs*,...) - les adjectifs numéraux (*deux*, *quatre*, *mille*,...) - les adjectifs indéfinis (*certains*, *tout*, *quelques*,...)	
		adj. ⟶ adjectif qualificatif	
		nom ⟶ nom commun	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		pronom ⟶ pronom personnel part. passé ⟶ participe passé conj. ⟶ conjonction sing. ⟶ singulier plur. ⟶ pluriel fém. ⟶ féminin ... La plupart des déterminants ne posent pas de problèmes d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage et par le biais des homophones. Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants. ...	
- Accords en genre		La forme féminine des noms et des adjectifs est traitée en orthographe d'usage, que le féminin soit formé selon l'une ou l'autre des règles suivantes: . ajout d'un "e" final exemples: *ami/amie, vert/verte,* ...	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		. transformation de la finale exemples: *chanteur/chanteuse, acteur/actrice,...* . utilisation d'un mot différent exemples: *oncle/tante, frère/soeur,...* L'oral aidant, la grande majorité de ces cas ne posent pas de problèmes d'accords en genre. Exemples: *La grande actrice* *Ma soeur est gentille* Cependant, ils posent parfois des problèmes qui relèvent de l'orthographe d'usage: c'est dans ce cadre qu'il faut alors les traiter. Exemple: *La grande actrisse* (sic) Le seul cas qui pose véritablement des problèmes d'accords en genre est celui qui concerne l'ajout d'un "e" muet final. C'est donc le seul qui fera l'objet d'un apprentissage systématique.	
	- dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe: . dét. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5) . dét. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5) . dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*La jolie robe* *Sa meilleure amie* *Une chemise bl anche* *Ton amie fidèle* *La jolie fille brune*	○ Accorde presque toujours appropriés ○ Accorde presque toujours appropriés ○ Accorde presque toujours appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	La *jolie petite* maison	○ Accorde presque toujours appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém. (4,6)	Une amie *jolie* et *douce*	△ Accorde souvent appropriés
	– dans les structures suivantes:		
	. dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé) (3,6)	Ma *chatte* est *enjouée* Isabelle est *douée* Je suis *partie*	△ Accorde souvent appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	La *jupe* de ma *soeur* est *bleue* L'*amie* de mon *frère* est *jolie* L'*amie* de mes *parents* est *rentrée*	△ Accorde souvent appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	Sa *meilleure amie* est *revenue*	△ Accorde souvent appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	Votre *blouse jaune* est *jolie*	△ Accorde souvent appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -au et -eu, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables. Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent les plus pertinentes pour le primaire: - les mots *bleu* et *pneu* qui prennent un "s" au pluriel; - les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf quelques exceptions dont *bal*, *carnaval*, *festival*, *récital* et *banal*, *final*, *naval*, *natal*, *fatal*, *glacial*; - quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail*, *corail*, *émail*, *travail* et *vitrail*. Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception. L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:	L'écolier ou l'écolière, dans les textes qu'il ou qu'elle produit, accorde généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublie d'accorder les autres mots du groupe. L'enseignant ou l'enseignante l'amènera à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe.	
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	*Des cadeaux* *Les chattes*	○ Accorde toujours appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	*Les chiens noirs* *Tes robes bleues*	○ Accorde presque toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	*Les grands arbres* *De grandes portes*	○ Accorde presque toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur. (3,6)	*Vos nouveaux souliers noirs* *De grosses oranges juteuses*	△ Accorde souvent appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur. (3,6)	*Quatre beaux grands garçons* *Ces belles grosses pommes*	△ Accorde souvent appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur. (4,6)	*Des livres beaux et intéressants* *Des illustrations drôles et colorées*	△ Accorde souvent appropriés
	– dans les structures suivantes:		
	. dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé) (3,6)	*Mes chats sont revenus* *Ils sont rentrés* *Ses chattes sont parties* *Elles sont cachées*	△ Accorde souvent appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Les pantalons de mon frère sont courts* *Les chandails de ma soeur sont beaux* *Les amis de mes parents sont venus* *Les feuilles de cet arbre sont tombées* *Les pièces de cette maison sont vastes* *Les mitaines de ces écoliers sont chaudes*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Vos meilleurs copains sont déménagés* *Les nouvelles maisons sont chères*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Ces oeufs bruns sont frais* *Ces oeuvres anciennes sont recherchées*	△ Accords souvent appropriés
	. dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé) (5,sec)	*Son père et son oncle sont venus* *Sa mère et sa soeur sont rendues*	□ Accords parfois appropriés
		Traiter le participe avec être comme un adjectif qualificatif et ne pas faire de distinction.	
	- CONJUGAISONS	Pour traiter les sous-éléments se rattachant à l'élément **CONJUGAISONS**, nous proposons d'utiliser une démarche inductive afin de respecter davantage le principal mode de pensée de l'écolier ou de l'écolière du primaire.	▲ ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Cette démarche peut se schématiser de la façon suivante: 1) l'écolier ou l'écolière observe un certain nombre de cas; 2) il ou elle opère des regroupements, établit des liens entre les cas observés; 3) il ou elle formule des règles en ses propres mots. Nous vous référons au programme pp. 137-140 pour des illustrations de cette démarche adaptées à chacun des cas. Même s'ils ne figurent pas au programme, nous avons inclus le passé composé et le futur périphrastique (aussi appelé futur proche) dans les éléments d'apprentissage puisqu'ils sont très utilisés à l'écrit et qu'ils ne posent pas de difficultés orthographiques importantes. Exemples de futur périphrastique: - *Je vais faire* - *Nous allons manger*	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	PERSONNES	FINALES		
	Je (3,6)	e, a, E, ai	Temps usuels: indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé, futur périphrastique, conditionnel présent.	△ Application souvent correcte
	Tu (3,6)	s, x	Temps usuels	○ Application toujours correcte
	(3,6)	e, e, a	Impératif	△ Application souvent correcte
	Il, elle, nom sing., nom propre (3,6)	e, t, d, a	Temps usuels *Le chien court*	△ Application souvent correcte
	(3,soc.)	t, a	Passé simple *Joëe cria*	□ Application parfois correcte
	On, nom collectif (3,6)	e, t, d, a	Temps usuels *La foule est agitée*	△ Application souvent correcte
	(3,soc)	t, a	Passé simple	□ Application parfois correcte
	Qui + verbe à la 3e pers. singulier (5, soc)	e, t, d, a	Temps usuels *C'est mon chien qui court*	□ Application parfois correcte
	Nous (3,5)	ons + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	○ Application presque toujours correcte
	Vous (3,5)	ez + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	○ Application presque toujours correcte

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms communs ou propres (3,6)	ent	Présent, imparfait, conditionnel *Elles mangent* *Josée et Carole parlent*	△ Application souvent correcte
	(3,sec)	ent	Passé simple *Le directeur et les enseignants participèrent*	□ Application parfois correcte
	(3,5)	ont	Présent, futur simple	○ Application presque toujours correcte
	aller avoir dire donner être faire pouvoir prendre savoir venir voir vouloir (3,6)		Le programme suggère l'étude, à toutes les personnes, des verbes avoir, être, faire et aller, au présent. Nous pensons qu'il convient d'élargir cet objectif aux verbes énumérés dans la colonne de gauche, aux temps usuels dont il est fait mention précédemment et à toutes les personnes. Ces verbes sont les plus fréquemment utilisés à l'écrit. De plus, la plupart présentent, pour les temps qui sont à l'étude, plusieurs variations du radical. Nous suggérons de dresser des tableaux de ces verbes aux temps usuels afin que l'écolier ou l'écolière puisse s'y référer constamment.	△ Exigences moyennement élevées
	– accord du verbe aux temps usuels séparés de son sujet par un écran (4, sec)		*Je les aime* *Je les invite à souper*	□ Accord parfois approprié.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- HOMOPHONES	Au primaire, il n'est pas pertinent d'expliquer les cas d'homophones par le biais des catégories grammaticales (ou ⟶ conjonction, où ⟶ adverbe) puisque, en procédant ainsi, on suppose, chez l'écolier ou l'écolière, une connaissance explicite de la nature des mots, ce qu'il ou elle n'a pas. Il ne semble pas plus indiqué, par ailleurs, de faire apprendre les homophones par les seuls procédés de substitution en proposant aux écoliers et aux écolières des trucs mnémotechniques. Par exemple, dans le cas de où/ou, on remplace le mot problème par "ou bien" et on juge du sens ou du non-sens de la phrase ainsi produite. Ces procédés sont fort utiles mais ce serait une erreur de s'y limiter. Il semble préférable, d'abord, de faire porter la réflexion de l'écolier ou de l'écolière sur le sens des mots utilisés. Ainsi, dans des phrases du type "Où va-t-on?", "Veux-tu du lait ou du jus?", il faut qu'il ou elle se rende compte que "où" réfère à un lieu et que "ou" implique un choix ou une possibilité. Ensuite, seulement, on fournira un truc mnémotechnique qui deviendra pour l'écolier ou l'écolière, une aide supplémentaire.	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- à/a, ans/ans, son/sont, on/ont, m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon (3,5)		○ Utilisation presque toujours appropriée
	- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses, qui/qu'il (4, sec)		△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est se/ce (5,sec)		☐ Utilisation parfois appropriée
	- é/er/es (terminaisons homophoniques des verbes) (3,6)		△ Utilisation souvent appropriée
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE	À partir de la 3e année, l'enseignant ou l'enseignante se préoccupera de la lisibilité du message plutôt que de la conformité des lettres à l'écriture script liée proposée dans le programme. À cet âge, l'écolier ou l'écolière développe souvent une calligraphie personnelle. Il ne faut pas décourager cette pratique tant et aussi longtemps que la lisibilité est assurée. Dans le cas contraire, l'écolier ou l'écolière sera invité(e) à recopier son texte pour le rendre lisible. Quant à la vitesse d'écriture, son développement sera assuré par la pratique régulière de projets d'écriture. Dans la pondération suggérée pour les critères, et les éléments, aucun point n'est accordé à la calligraphie à partir de la 3e année. Ajoutons cependant qu'il est important d'exiger la lisibilité du message, un message illisible ne pouvant être compris.	● EXIGENCES ÉLEVÉES Lisibilité du message

...

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Habituellement, un sous-élément, après avoir été considéré comme terminal à la fin d'une année donnée, est repris à chaque année subséquente et les exigences élevées qui y sont rattachées demeurent. À partir de la 5e année, il en va différemment pour la calligraphie puisque la nature des exigences change. En effet, de la 1re à la 4e année, les exigences, pour la plupart des sous-éléments, concernent la conformité aux modèles proposés; en 5e et 6e année, les exigences se limitent, de façon générale, à la lisibilité du texte produit.	
- RESSOURCES		Les sous-éléments d'apprentissage qui se rattachent à l'élément **RESSOURCES** visent le développement d'habiletés techniques. Ces habiletés assurent un soutien dans l'acte d'écrire et doivent être développées régulièrement. L'utilisation des ressources, cependant, n'a pas à être évaluée dans les productions écrites.	X AUCUNE EXIGENCE
	- dictionnaire (3,6)	Il importe d'inciter les écoliers et les écolières à recourir au dictionnaire lors des situations d'écriture. Leur fournir des pistes, entre autres, lorsqu'un mot ou une partie d'un mot est représentée par une graphie moins courante.	X Aucune exigence
	- tableaux de conjugaison (3, soc)	Faire dresser des tableaux de conjugaison (à la verticale) au fur et à mesure que le système de la conjugaison verbale est vu en classe.	X Aucune exigence

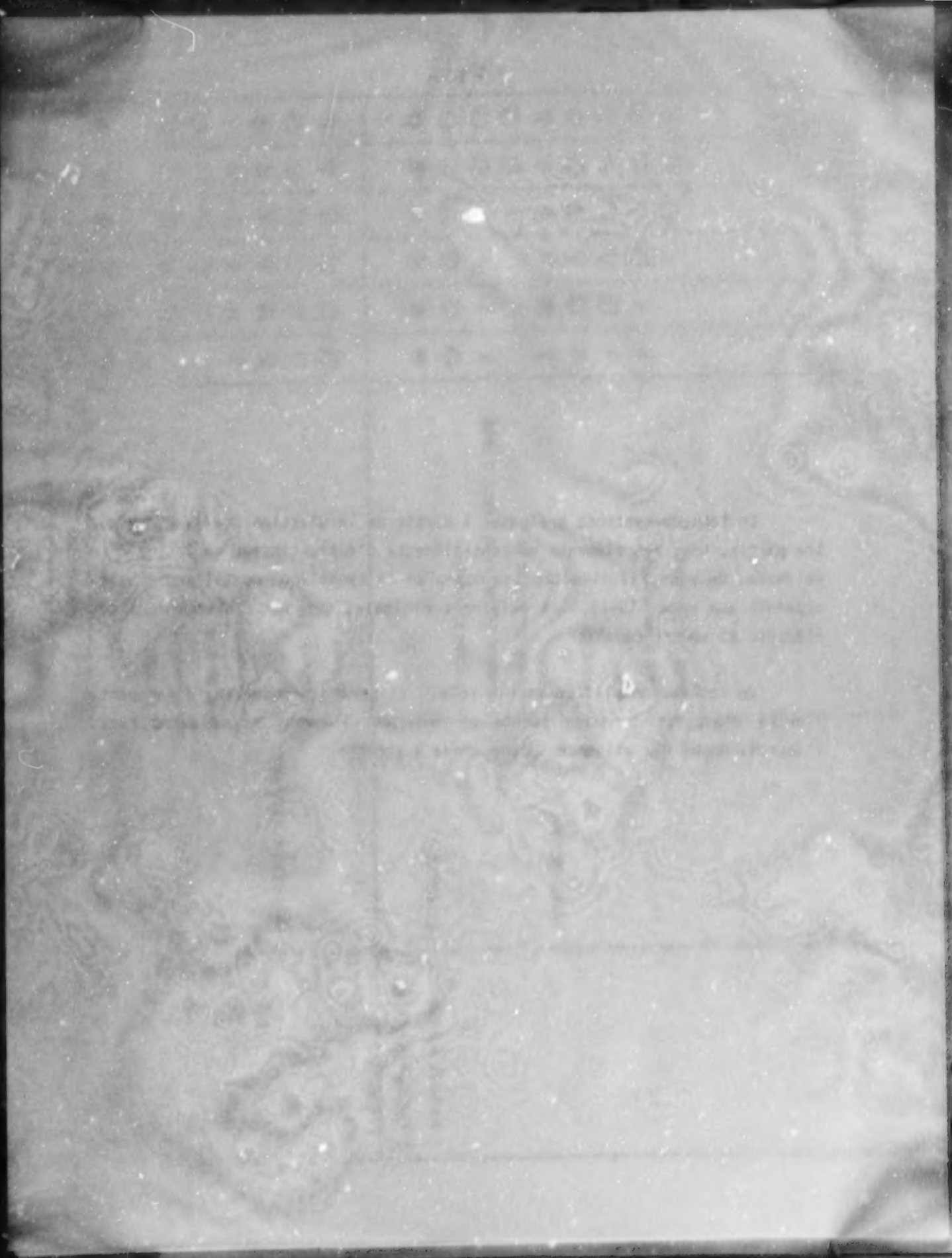
CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Faire conjuguer quelques verbes sur ces modèles dans le but de montrer à l'écolier ou à l'écolière l'utilité de tels tableaux en ce qui a trait à la similitude des radicaux. Exemples: nous jouons nous louons nous crions Faire trouver l'orthographe de la finale de quelques verbes à l'aide des tableaux produits. (10) p. 142-143 Montrer aux écoliers et aux écolières comment consulter les tableaux de conjugaison existant sur le marché.	

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.



CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinence		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	○
		- Variété des structures				x	□	□
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Virgule marquant						
		• l'énumération	X	X	□	△	○	○
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					X	□
		• deux points et guillemets du style direct					□	△
2.2 DU TEXTE	– COHÉRENCE			■	▲	▲	▲	●
		– Ordre						
		• chronologique		△	△	○	○	○
		• logique			X	□	△	○
		– Emploi approprié du temps des verbes			X	□	△	△
		– Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:						
		– pronoms personnels		□	△	△	○	○
		– pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis				□	△	△
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)						
		– à l'intérieur des phrases		□	△	△	○	○
		– entre les phrases			□	⊐	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
	– DÉCOUPAGE			x	■	■	▲	▲
		– Introduction			□	□	△	○
		– Conclusion				□	△	△
		– Paragraphes				x	□	△
		– Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	– ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	– ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	●
		– Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. lém. + adj. lém. + nom lém.		X	□	△	○	○
		• dét. lém. + nom lém. + adj. lém.		X	□	△	○	○
		• dét. lém. + adj. lém. + nom lém. + adj. lém.		X	□	△	○	○
		• dét. lém. + adj. lém. + adj. lém. + nom lém.		X	□	△	○	○
		• dét. lém. + nom lém. + adj. lém. + conj. + adj. lém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. lém. + nom lém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. lém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. lém. + nom lém. + prép. + dét. + nom + être + adj. lém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. lém. + adj. lém. + nom lém. + être + adj. lém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. lém. + nom lém. + adj. lém. + être + adj. lém. (ou part. passé)				□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

Critères	Éléments	Sous-éléments			1	2	3	4	5	6
	- CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Je	e,s,x,ai	usuels			□	□	△	○
		Tu	s,x	usuels			△	○	○	○
			s,e,a	impératif			□	□	△	○
		Il, elle, nom sing., nom propre	e,i,d,a	usuels			□	□	△	○
			i,a	passé simple			x	□	□	△
		On, nom collectif	e,i,d,a,	usuels			x	□	△	○
			i,a	passé simple			x	□	□	△
		Qui (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,i,d,a	usuels					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
	- HOMOPHONES	- aller, avoir,...vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		- accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
							■	■	▲	▲
		- à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma t'a/ta, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		- on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce							□	△
		- terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formation des lettres script minuscules et majuscules	△	○				
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○		
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

TABLEAU DE PONDÉRATION

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.

PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	. ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative du même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Aussi, en 6e année, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément.

	/25
. Accords genre/nombre	10
. Conjugaisons	10
. Homophones	5

Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.

4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION

L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

ÉCRITURE – 5e ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISATION																3. CODE LEXICAL	
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE								2.2 DU TEXTE								ORTHOGRAPHE D'USAGE	
										STRUCTURE			PONCTUATION					COHÉRENCE					DÉCOUPAGE					
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique/ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	.	.	.	.	• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conclusion	• paragraphes	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres
1.																											
2.																											
3.																											
4.																											
5.																											
6.																											
7.																											
8.																											

	4. Code grammatical																			5. Utilisation des techniques			
	Accords genre et nombre					Conjugaisons									Homophones			Calligraphie	Ressources			
	•	•	•	•	•	• finales avec je	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ent avec ils, elles	• finales ont avec ils, elles	• aller, avoir...	• verbe avec d'ran	•	•	•		• dictionnaire	• tableaux de conjugaison	• grammaire
1.																					
2.																					
3.																					
4.																					
5.																					
6.																					
7.																					
8.																					

5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

   . le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

   . la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

   . la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES / ÉLÈVES	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. OR							
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE							
										STRUCTURE			PONCTUATION				
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique/ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	•	•	•	•	
1.																	
2.																	
3.																	
4.																	
5.																	
6.																	
7.																	
8.																	
9.																	
10.																	
11.																	
12.																	
13.																	
14.																	
15.																	
16.																	
17.																	
18.																	
19.																	
20.																	
21.																	
22.																	
23.																	
24.																	
25.																	
26.																	
27.																	
28.																	
29.																	
30.																	
31.																	
32.																	

TURE – 5e ANNÉE
FEUILLE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

ANISATION 2.2 DU TEXTE										3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL																5. UTILISATION DES TECHNIQU		
CONHÉRENCE						DÉCOUPAGE				ORTHOGRAPHE D'USAGE		ACCORDS GENRE ET NOMBRE					CONJUGAISONS									HOMOPHONES			CALLIGRAPHIE	RESSOURCE	
chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conclusion	• paragraphes	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres	•	•	•	•	•	• finales avec je	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ont avec ils, elles	• finales ont avec ils, elles	• aller, avoir...	• verbe avec écran					• dictionnaire	• tableaux de

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
5e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS (①)	EXIGENCES MINIMALES (②)	APPRÉCIATION (Mesure) (④)	PONDÉRATION (⑤)	TOTAL (1) (⑥)	TOTAL (2) (⑥)	COTE (jugement) (⑦)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	●	5 4 3 2 1		/	/	____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	▲	5 4 3 2 1		/	/	____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	▲	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	▲	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	▲	5 4 3 2 1		/	/	____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	____

(3)

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○ . Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 67) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	(2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 92.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
5e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	●	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	▲	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	▲	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	▲	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer pour en bâtir une autre, adaptée à la 5e année.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2.2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20

/100

7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 83, note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (5e année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
1. rédige un texte
1.1 en choisissant les informations et le vocabulaire qui conviennent à son projet d'écriture
1.2 en composant des phrases claires (structure et ponctuation)
1.3 en organisant ses informations de façon à produire un message clair (ordre chronologique, liens entre les informations,...)
1.4 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe
1.5 en appliquant ses connaissances en orthographe grammaticale

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant <u>jamais</u> les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE

1	2	3	4	5	6

1. CHOIX

des informations
du vocabulaire
. mot

x	x	x	x	x	x

2. Organisation

DE LA PHRASE

. phrase
. majuscule
. point
. virgule
. point d'interrogation
. point d'exclamation
. deux points
. guillemets

x x x x x	x x x x x	x x x x x	x x x x x x	x x x x x x x x	x x x x x x x x

DU TEXTE

. titre
. introduction
. corclusion
. paragraphe
. temps des verbes
. mots-liens

	x x	x x x x	x x x x x	x x x x x x	x x x x x x

3. CONFORMITÉ AU CODE LEXICAL

. nom
. nom propre
. adjectif (qualificatif)
. verbe
. mot invariable
(adv., conj., prép.)

x x	x x x x	x x x x x x	x x x x x x	x x x x x x	x x x x x x

4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x
Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple			x	x	x	x
. présent					x	x
. conditionnel			x	x	x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple				x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif			x	x	x	x
. finale						
Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	
5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		
	- Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. A titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas, mon mien,...* - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *balancier, pliasse, faire dur, un coup que,...* - les anglicismes: *canceller, pantry, zipper, tire, cash,...* - les mots ou expressions de sens inexact: *serrer pour ranger, fin pour gentil,...* Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *toast, hot-dog, parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	△ Exigences moyennement élevées

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Décrire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Élaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOURGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2411-23

8788-201

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Sixième année

Version révisée

Québec

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

Exigences minimales
Primaire
Sixième année

Version révisée

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

Conception et rédaction

DIANE ARSENAULT
Conseillère en mesure et évaluation
Commission scolaire de Laprairie

FRANCE LE PETITCORPS
Conseillère pédagogique en français
Commission scolaire de Brossard

Collaboration

JEAN-PAUL GAGNON
Conseiller pédagogique
Commission scolaire de Napierville

et

les ENSEIGNANTS et les ENSEIGNANTES
de ces trois commissions scolaires

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13746-9

Dépôt légal - deuxième trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		PAGES
AVANT-PROPOS		1
INTRODUCTION		3
1re PARTIE:	Éléments d'apprentissage et exigences minimales	11
2e PARTIE:	Tableau-synthèse	51
3e PARTIE:	Tableau de pondération	63
4e PARTIE:	Feuille de planification	69
5e PARTIE:	Feuille de route	75
6e PARTIE:	Grilles d'appréciation	79
7e PARTIE:	Bulletin descriptif en écriture	89
ANNEXE 1 :	Le métalangage	93
BIBLIOGRAPHIE		101

AVANT-PROPOS

AVANT-PROPOS

Dans la plupart des commissions scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants et enseignantes ont réalisé un travail considérable pour appliquer le programme de français. Ils ont été confrontés simultanément à plusieurs problèmes, dont ceux de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage et surtout ceux de l'évaluation.

Si, théoriquement, le programme d'études est le cadre de référence commun à l'ensemble des écoles primaires, dans la pratique les stratégies de mise en application varient d'un milieu à l'autre. C'est pourquoi il apparaît nécessaire aux enseignants et enseignantes de confronter de temps à autre leurs perceptions à celles d'autrui. Cette confrontation ne peut être rendue possible uniquement par l'organisation de rencontres isolées car, généralement, celles-ci ne réunissent qu'une faible proportion de la population enseignante. De plus, elles ne permettent pas d'établir un véritable consensus sur des questions pourtant fondamentales. Il faut reconnaître au départ que les interrogations multiples sont justifiées, mais elles sont liées tantôt à la compréhension du programme, tantôt à l'évaluation des apprentissages, tantôt à l'utilisation d'outils différents ou même à la clientèle desservie.

Ce document présente une synthèse des réflexions faites dans trois commissions scolaires sur le développement de l'habileté à écrire. Les auteures ont réalisé ce travail avec raffinement et rigueur en s'inspirant du programme et en s'assurant de l'étroite collaboration des enseignants et enseignantes de leur milieu respectif. Il appartiendra aux usagers de se situer quant aux propositions présentées ici pour confirmer ou non leurs propres hypothèses et leurs moyens de résoudre divers problèmes d'enseignement et d'apprentissage du français.

En diffusant largement ce document, le ministère de l'Éducation souhaite apporter un soutien réel à l'application du programme d'études et à l'amélioration globale de l'écrit.

Pauline Pelletier
Responsable du programme
de français

INTRODUCTION

BUT DE CE DOCUMENT

Les auteures ont eu l'idée de produire ce document pour répondre aux besoins exprimés par les enseignants et les enseignantes de leurs commissions scolaires respectives. En effet, ces derniers et ces dernières, en appliquant le nouveau programme, rencontraient des problèmes relatifs à l'évaluation des apprentissages. Ces problèmes ont été particulièrement mis en évidence par la pratique de l'évaluation formative et par l'utilisation de bulletins descriptifs.

Le but de ce document est de rendre le programme de français, volet écriture, plus clair et plus précis, en termes de contenu et d'exigences, pour chaque année du primaire. Ce document indique sur quoi doit porter l'apprentissage et, par le fait même, l'évaluation. Il se veut aussi un soutien aux enseignants et enseignantes puisqu'il leur propose des outils pratiques leur permettant d'établir un lien étroit entre le programme et le bulletin descriptif.

CONCORDANCE AVEC LE PROGRAMME

Les auteures ont voulu respecter l'esprit du programme officiel. Ainsi, la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants occupe-t-elle une place prépondérante. Les éléments d'apprentissage prennent tout leur sens parce qu'ils sont rattachés à un projet d'écriture.

Les auteures ont voulu, également, respecter le contenu du programme. Toutefois, la détermination des exigences minimales a nécessité une description précise des éléments d'apprentissage et, pour réaliser cette tâche, elles ont dû se référer à des publications ultérieures au programme. Mais ce dernier est quand même demeuré leur principale référence.

SOURCES

Ainsi, pour décrire et définir les divers éléments d'apprentissage constitutifs de l'habileté à écrire, elles ont consulté, en plus du programme, les ouvrages suivants:

- Guide d'évaluation en classe - Primaire- Français, M.E.Q., 1984.
- Instruments d'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle, Primaire, 1re à 6e année, M.E.Q., 1984.
- L'évaluation de la communication écrite de Claude Germain et Rita-Eva Lapointe, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

Puis, pour décrire les exigences minimales rattachées à ces différents éléments, elles se sont inspirées, en plus du programme, des ouvrages suivants:

- Les mots apprivoisés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1983.
- Les mots endimanchés, Guide pédagogique, vol. 1 et 2, de Josée Valiquette, C.E.C., 1984.
- Décrire pour pouvoir évaluer, de Colette Dubuisson et Louisette Emirkanian, PPMF-UQAM, 1982.

Mais dans ce cas, les auteures ont, en plus, fait appel à leur propre expérience et ont tenu compte des commentaires des enseignants et enseignantes à qui elles ont présenté ces exigences.

CARACTÈRE EXPÉRIMENTAL

Il faut souligner ici que les exigences minimales constituent le caractère expérimental de ce document et qu'elles seront, fort probablement, à réviser ultérieurement. La pratique régulière de projets d'écriture ainsi que la systématisation des apprentissages devraient permettre de réviser les exigences à la hausse.

RÔLE ET IMPORTANCE DES EXERCICES

Ce document accorde une place prépondérante à la pratique de l'écriture dans le cadre de projets signifiants. Cela ne veut pas dire, pour autant, qu'il faille exclure toute forme d'exercices ou d'activités isolant les éléments d'apprentissage.

Au contraire, tous les éléments identifiés dans le présent document auront avantage à être travaillés isolément. C'est une pratique qui est d'ailleurs courante pour les éléments qui se rattachent aux codes lexical et grammatical: elle se justifie par le besoin de développer, chez les écoliers et écolières, des connaissances justes quant aux divers sous-éléments au programme (exemple: pluriel des noms et des adjectifs).

Il convient d'élargir cette pratique aux éléments se rapportant au choix, à l'organisation de la phrase et à l'organisation du texte. Ainsi, par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourra proposer des activités qui permettent de travailler, tantôt le choix des informations, tantôt la structure de la phrase, tantôt la cohérence dans un texte,... Par le biais de ces activités, les éléments seront mieux compris par les écoliers et écolières et ainsi maîtrisés davantage dans leurs productions écrites.

Une remarque s'impose toutefois: les activités proposées doivent suivre les projets d'écriture et non les précéder. En effet, ces derniers devraient toujours déterminer les connaissances à développer. Dans certains cas, c'est par le biais de l'objectivation que naissent, chez les écoliers et écolières, des besoins de connaissances; dans d'autres cas, c'est l'enseignant ou l'enseignante, à la lecture des textes produits par ses élèves, qui identifie des besoins de connaissances.

Enfin, soulignons que ces activités contribuent au développement de l'habileté à écrire mais ne constituent pas une fin en soi. Pour cette raison, elles ne font pas partie de l'objectif terminal et, conséquemment, ne devraient pas être retenues pour les fins de l'évaluation sommative.

STRUCTURE DE CE DOCUMENT

Le présent document comporte sept parties et une annexe:

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales
2e partie : Tableau-synthèse
3e partie : Tableau de pondération
4e partie : Feuille de planification
5e partie : Feuille de route
6e partie : Grilles d'appréciation
7e partie : Bulletin descriptif en écriture
Annexe 1 : Le métalangage

Une explication détaillée précède chaque partie. Toutefois, pour donner une vue d'ensemble du document et permettre d'en mieux comprendre l'articulation, chacune des parties, de même que l'annexe, fait l'objet ici d'une brève présentation.

1re partie: Éléments d'apprentissage et exigences minimales

La spécification des éléments d'apprentissage et des exigences minimales est au coeur de ce document. Elle en constitue la partie la plus importante puisqu'elle précise à l'enseignant et à l'enseignante quoi enseigner et quoi exiger en écriture.

2e partie: Tableau-synthèse

L'enseignant ou l'enseignante, dans sa pratique, éprouve souvent, surtout en début d'année, le besoin de connaître les apprentissages antérieurs de ses élèves. Il peut aussi lui être utile, dans certaines occasions, de connaître les apprentissages ultérieurs. Le tableau-synthèse permet de visualiser tous les éléments d'apprentissage et les exigences minimales qui y sont rattachées, de la 1re à la 6e année.

3e partie: Tableau de pondération

La 1re et la 2e parties se rapportent au "quoi enseigner" et au "quoi exiger". Toutefois, elles ne donnent pas d'information sur l'importance relative de chacun des éléments. Or, c'est une information essentielle puisqu'elle influence à la fois l'enseignement et l'évaluation. Le tableau de pondération présenté dans la 3e partie indique la pondération des éléments d'apprentissage, de la 1re à la 6e année.

4e partie: Feuille de planification

Pour s'assurer de travailler tous les éléments d'apprentissage au programme, l'enseignant ou l'enseignante doit planifier son enseignement. La feuille de planification lui permet, pour chaque projet proposé aux écoliers et aux écolières, d'indiquer les éléments travaillés.

5e partie: Feuille de route

Pour observer l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières, l'enseignant ou l'enseignante doit garder en mémoire les informations que lui fournissent les productions écrites de ses élèves. La feuille de route lui permet de consigner, au fil des projets, les informations qui lui semblent pertinentes. Ces informations lui sont utiles, en outre, pour planifier son enseignement et pour nuancer son évaluation de fin d'étape.

6e partie: Grilles d'appréciation

À la fin de l'étape, l'enseignant ou l'enseignante vérifie, par le biais d'une ou de plusieurs productions écrites, les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières. La grille d'appréciation lui permet d'évaluer les apprentissages relatifs aux éléments travaillés en classe depuis le début de l'année, et de dresser un portrait de l'habileté à écrire des écoliers et écolières en regard des critères.

7e partie: Bulletin descriptif en écriture

À la fin de chaque étape, l'enseignant ou l'enseignante doit se prononcer sur les apprentissages réalisés par les écoliers et écolières et en informer leurs parents. C'est par le biais du bulletin qu'il ou elle le fait. Dans cette partie, des indicateurs d'apprentissage qui pourraient figurer dans un bulletin descriptif en écriture sont présentés. Ils reprennent les critères qui précisent l'objectif minimal terminal, permettant ainsi à l'enseignant ou à l'enseignante de porter un jugement sur l'habileté à écrire de ses élèves en regard de chacun de ces critères.

Annexe 1: Le métalangage

Le nouveau programme, amenant des changements de pratiques, a suscité chez les enseignants et enseignantes un questionnement quant au métalangage à utiliser en classe. Il a semblé important d'apporter une réponse à leurs questions: c'est pourquoi ce document contient une proposition quant au métalangage à utiliser en écriture, au primaire.

1re PARTIE

ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE

ET

EXIGENCES MINIMALES

L'objectif minimal terminal est présenté schématiquement à la page 17. Conformément au programme, il est situé dans le cadre d'un projet d'écriture. Puis, dans les pages suivantes (pp. 18-49), il est présenté, à partir de la même division, de façon plus détaillée.

La division employée va du général au particulier. L'objectif minimal terminal est d'abord défini à l'aide de cinq critères. Chaque critère est ensuite précisé par des éléments d'apprentissage, lesquels le sont à leur tour par des sous-éléments d'apprentissage.

Les éléments d'apprentissage constituent, comme leur nom l'indique, ce sur quoi doit porter l'apprentissage. Ils s'enseignent, cependant, par le biais des sous-éléments: ces derniers précisent l'élément auquel ils sont rattachés. Ainsi, par exemple, l'élément CHOIX DES INFORMATIONS sera enseigné par le biais des sous-éléments "pertinence", "suffisance" et "exactitude des informations".

La présentation détaillée de l'objectif terminal est faite à l'intérieur de quatre colonnes. Dans la première, en caractères majuscules, apparaissent les critères; dans la seconde, en caractères majuscules également, les éléments d'apprentissage et, en caractères minuscules, les sous-éléments d'apprentissage; dans la colonne centrale, sont placés des défnitions, précisions, remarques ou exemples susceptibles d'aider l'enseignant ou l'enseignante dans son travail; enfin, dans la dernière colonne, sont précisées les exigences minimales, de façon globale pour les éléments et de façon plus spécifique pour les sous-éléments. Une symbolique, dont l'explication apparaît aux pages 15 et 16, est utilisée pour illustrer les exigences minimales.

Les exigences minimales doivent être comprises dans le cadre de l'évaluation sommative: elles décrivent la maîtrise minimale du programme, volet écriture, en fin d'année. Les explications données avec le tableau de pondération (3e partie) complètent les données nécessaires pour l'évaluation sommative.

EXPLICATION DE LA SYMBOLIQUE UTILISÉE

POUR DÉCRIRE LES EXIGENCES MINIMALES

X **Aucune exigence**

Ce sous-élément d'apprentissage est travaillé en classe mais aucune exigence n'y est rattachée. Cette absence d'exigence, en situation d'écriture, peut correspondre à trois situations:

1) Sous-élément auquel l'enseignant ou l'enseignante n'a fait que sensibiliser l'écolier ou l'écolière. Lors des projets d'écriture, il ou elle lui indique comment l'appliquer et lui fournit une aide constante.

   Exemple: le sous-élément **Ordre logique** en 3e année.

2) Sous-élément qui ne relève pas directement de l'habileté à écrire mais de la connaissance du réel. Pour cette raison, il n'est pas évalué. Un seul sous-élément est concerné: c'est l'**Exactitude des informations.**

3) Sous-éléments qui visent le développement d'habiletés techniques et qui assurent un soutien dans l'acte d'écrire dont ils ne relèvent qu'indirectement. Les sous-éléments de cet ordre sont regroupés sous l'élément **RESSOURCES.**

☐ **Exigences peu élevées**

L'écolier ou l'écolière commence à intégrer ce sous-élément et ne l'applique que très partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application très partielle.

△ **Exigences moyennement élevées**

L'écolier ou l'écolière est en voie d'intégrer ce sous-élément et l'applique partiellement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application partielle.

○ **Exigences élevées**

L'écolier ou l'écolier a intégré ce sous-élément et l'applique presque toujours correctement dans les textes qu'il ou elle produit. Dans la colonne "exigences minimales", est décrit de façon plus spécifique, s'il y a lieu, ce qu'il faut comprendre par application correcte.

x ■ ▲ ● Ces symboles identifient les éléments qui apparaissent dans les grilles d'appréciation des productions écrites. Ils regroupent plusieurs sous-éléments qui font l'objet d'une évaluation globale.

Les exigences auxquelles correspondent ces symboles sont les mêmes que celles qui sont décrites précédemment pour chaque force semblable.

(Ex ■ → □)

DÉVELOPPEMENT DE L'HABILETÉ À ÉCRIRE

6e ANNÉE

Dans le cadre d'un projet d'écriture comprenant:

- **UNE INTENTION**
  s'exprimer, convaincre, informer, raconter,...
- **UN RÉFÉRENT**
  sujet, thème, contenu,...
- **UN LECTEUR**
  une ou plusieurs personnes
- **UN CONTEXTE**
  l'occasion, les circonstances, le type de diffusion (restreinte ou élargie)
- **UN GENRE À RESPECTER (s'il y a lieu)**
  affiche, lettre, récit,...

OBJECTIF MINIMAL TERMINAL:

L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE RÉDIGE DES TEXTES À CARACTÈRE:
- . EXPRESSIF
- . INFORMATIF
- . INCITATIF
- . POÉTIQUE ET LUDIQUE

en répondant aux exigences rattachées aux critères suivants:

1. **CHOIX**
   - des informations
   - du vocabulaire
2. **ORGANISATION**
   - 2.1 **DE LA PHRASE**
     - structure
     - ponctuation
   - 2.2 **DU TEXTE**
     - cohérence
     - découpage
3. **CODE LEXICAL**
   - orthographe d'usage
4. **CODE GRAMMATICAL**
   - accords en genre et en nombre
   - conjugaisons
   - homophones
5. **UTILISATION DES TECHNIQUES**
   - calligraphie
   - ressources

Chaque sous-élément d'apprentissage est suivi de deux chiffres entre parenthèses.
Le premier chiffre indique le degré où ce sous-élément apparaît au programme;
Le second indique le degré où il devient terminal.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
1. CHOIX		C'est surtout par le biais des éléments et des sous-éléments reliés au choix que s'observe la richesse d'un texte. ... Le choix des informations et du vocabulaire est conditionné par les composantes du projet d'écriture que sont l'intention, le référent, le lecteur, le contexte et le genre de texte. L'enseignant ou l'enseignante profitera des mises en situation pour faire ressortir clairement ces composantes et ainsi guider l'écolier ou l'écolière dans le choix des informations et du vocabulaire. Dans les pages qui suivent, ces composantes sont définies. L'INTENTION Tout au long du primaire, l'intention est la composante principale d'un projet d'écriture: elle est au coeur de tout projet de communication. L'écolier ou l'écolière rédige des textes en fonction d'intentions de communication variées: - exprimer des sentiments, des goûts, des opinions (textes à caractère expressif); - informer, expliquer, décrire, retenir des informations (textes à caractère informatif); - persuader, convaincre, faire agir (textes à caractère incitatif);	

- distraire, amuser, s'amuser, créer (textes à caractère poétique et ludique).
  (10)* p. 26

Bien sûr, il est possible que, dans les situations proposées à l'écolier ou à l'écolière, l'intention soit multiple.

Exemple: informer et inciter par le biais d'une affiche.

LE RÉFÉRENT

Dans tout projet d'écriture, il y a obligatoirement un référent: c'est ce dont on parle, ce dont il est question.

Le référent conditionne toujours le choix des informations et du vocabulaire dans un projet d'écriture. Il faut le varier d'un projet à l'autre en ayant comme préoccupation première de susciter l'intérêt et de maintenir la motivation de l'écolier ou l'écolière.

LE LECTEUR

On écrit généralement pour être lu. L'écolier ou l'écolière doit donc apprendre à tenir compte de ses lecteurs éventuels puisque ceux-ci ont des besoins d'information différents et présentent des caractéristiques qui leur sont propres.

Le lecteur (une ou plusieurs personnes) conditionne toujours le choix des informations et du

*Note: Le chiffre entre parenthèses indique la référence bibliographique.

vocabulaire. Cependant, ce n'est qu'à la toute fin du primaire, en 5e et 6e année, que l'écolier ou l'écolière peut, de façon autonome, commencer à adapter graduellement son texte aux caractéristiques du lecteur. Mais, avant cela, l'enseignant ou l'enseignante assume la responsabilité de cette composante du projet en aidant l'écolier ou l'écolière à faire les choix appropriés.

LE CONTEXTE

Les projets d'écriture s'insèrent toujours à l'intérieur d'un contexte. Au primaire, c'est par le biais de la mise en situation que l'enseignant ou l'enseignante précise le contexte d'un projet d'écriture.

Parfois, il s'avère difficile de distinguer le contexte du référent; c'est le cas des fêtes de l'année (exemple: Noël, fête des mères). Mais en général, par contexte, nous entendons les circonstances qui amènent la réalisation du projet.

LE GENRE

Cette composante, lorsque présente, peut conditionner le choix des informations et du vocabulaire. Ainsi, sur une affiche, l'écolier ou l'écolière devra privilégier certaines informations; c'est le cas également du télégramme, du récit, etc... Cependant, les apprentissages qui se rattachent au genre sont traités sous le critère ORGANISATION DU TEXTE puisque les contraintes qu'impose le genre de texte sont surtout d'ordre organisationnel.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DES INFORMATIONS	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la pertinence de la suffisance et de l'exactitude des informations dans un texte. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, la suffisance et l'exactitude des informations sont indissociables de leur pertinence. Ainsi, pour faire objectiver la suffisance des informations, il faut d'abord s'assurer de leur pertinence puis, le cas échéant, de leur exactitude. Supposons, par exemple, un texte dans lequel l'écolier ou l' écolière doit inviter ses parents à une séance de classe. Dans ce texte, les informations nécessaires seront vraisemblablement celles qui précisent l'événement , le contexte, le lieu, le moment et l'émetteur. Il ne suffit pas, on le voit bien, qu'il y ait un nombre donné d'informations: il faut un nombre suffisant d'informations pertinentes et exactes.	**ÉVALUATION GLOBALE** Comme on ne peut évaluer séparément ces sous-éléments, nous proposons de les traiter toujours ensemble dans les grilles d'évaluation en portant un jugement global en regard du choix des informations. On exigera, pour tout projet, un nombre suffisant d'informations pertinentes. Cependant, au premier cycle du primaire, on ne pénalisera pas l'écolier ou l'écolière qui, tout en rencontrant l'exigence spécifiée plus haut, ajoute quelques informations qui, malgré leur non pertinence , ne compromettent pas le message. En effet, il est fréquent que les écoliers et les écolières du premier cycle rédigent ainsi leurs textes. L'enseignant ou l'enseignante, par le biais de l'objectivation, les amènera à plus de rigueur dans le choix des informations. Au deuxième cycle, dès la 4e année, on pourra exiger que tout texte produit comporte au moins un nombre suffisant d'informations pertinentes et aucune information non pertinente.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Pertinence des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Qualité et utilité des informations. Il faut que les informations retenues se rapportent au projet d'écriture. De façon plus particulière, l'enseignant ou l'enseignante doit s'assurer que les informations choisies respectent bien l'intention de communication. Il ou elle le fait en se prononçant sur la pertinence de ce qui est écrit. Toutefois, en ce qui a trait à l'émission de sentiments, de goûts et d'opinions (textes à caractère expressif), il ou elle jugera de la pertinence des informations tout en respectant la subjectivité du scripteur.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Suffisance des informations, des sentiments, des opinions, des arguments ou des directives (2,6)	Quantité d'informations pertinentes. Toutes les informations nécessaires pour assurer la clarté du message doivent figurer dans le texte. Ce sont les composantes du projet d'écriture qui vont déterminer, dans chaque cas, ce qui constitue la suffisance d'informations. Ainsi, dans un texte où il ou elle désire inviter ses amis à une fête, l'écolier ou l'écolière doit donner, entre autres, suffisamment d'informations ou de directives pour les inciter à y assister.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Exactitude des informations dans les textes informatifs et incitatifs (1,6)	Surtout dans le cas des textes informatifs et incitatifs, il importe que les informations données soient exactes. Ce sous-élément repose sur la connaissance du réel (du référent essentiellement): on entraînera les écoliers et les écolières à vérifier ce qu'ils ou elles avancent et on soulignera, s'il y a lieu, l'inexactitude de certaines de leurs informations.	X Aucune exigence puisque ce ce sous-élément relève davantage de la connaissance du réel que de l'habileté à écrire.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE	Nous avons distingué, pour fins d'apprentissage, la précision de la diversité du vocabulaire. Toutefois, il ne s'agit pas de sous-éléments totalement indépendants: en effet, l'écolier ou l'écolière qui fait preuve d'un vocabulaire diversifié démontre presque toujours un souci de précision.	● ÉVALUATION GLOBALE Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En 6e année, on peut exiger une certaine diversité dans le choix du vocabulaire.
	- Précision (1,6)	Les mots choisis ne doivent pas fausser le sens du message ou créer des ambiguïtés. En plus, ils doivent être appropriés en regard des composantes du projet d'écriture. Par exemple, si on écrit pour des enfants de 1re année, il faudra s'assurer que les mots utilisés seront bien compris; et, selon qu'on écrit pour les informer ou pour les amuser, les mots choisis ne seront pas les mêmes. Par le biais de l'objectivation, l'écolier ou l'écolière sera amené(e) à saisir les nuances qui existent entre les mots et à choisir ceux qui rendent le mieux sa pensée.	○ Voir spécifications ci-haut.
	- Diversité (1,6e)	En général, la diversité du vocabulaire constitue un bon indice de la richesse du texte. On amènera l'écolier ou l'écolière à varier, dans ses textes, les mots employés, qu'il s'agisse d'adjectifs, de noms ou de verbes.	△ Voir spécifications ci-haut.
	- Correction (1,6)	Voir page 99.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2. ORGANISATION			
2.1 DE LA PHRASE			
	- STRUCTURE		● ÉVALUATION GLOBALE
	- Structure appropriée (1,6)	La phrase doit respecter les règles d'agencement de la langue. Elle doit être grammaticalement correcte. Le plus souvent, la phrase comprend plusieurs mots, mais elle peut parfois ne présenter qu'un seul mot tout en manifestant, cependant, une pensée complète. Exemples: . *Sortez !* . *Je suis très occupée.* . *Ce soir, nous mangerons du poulet.* La phrase peut être simple ou composée. Simple, elle ne comprend qu'une seule proposition; composée, elle est formée de plusieurs propositions reliées par des mots de coordination ou de subordination. Exemples: Phrase simple *Ma chatte dort beaucoup durant la journée.* Phrase composée *Lorsque je l'emmène chez le vétérinaire, ma chatte est nerveuse.* En 6e année, l'écolier ou l'écolière emploie facilement, à l'intérieur de ses phrases, des mots-liens (prépositions, conjonctions de	○ On exigera que presque toutes les phrases, simples ou composées, soient bien construites.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		coordination ou de subordination). Ainsi, dans ses textes, retrouve-t-on un certain nombre de phrases composées. (1) pp. 13-21 Par ailleurs, les mots-liens, qu'ils soient placés à l'intérieur des phrases ou entre les phrases, permettent, comme leur nom l'indique, de lier les informations. Ils contribuent, par conséquent, à rendre le texte cohérent. Pour cette raison, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens avec l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE.**	
	- **Absence de structures propres à l'oral** **(1,6)**	Partant, entre autres, de textes produits par l'écolier ou l'écolière, lui faire découvrir que certaines structures de l'oral ne sont pas utilisées à l'écrit. (10) p. 260 Notons, toutefois, que les structures propres à l'oral sont tout à fait acceptables dans les textes comportant des dialogues. C'est le cas des bandes dessinées, des récits...	○ **Absence de structures propres à l'oral dans les textes où cela s'applique.**
	- **Variété des structures** **(4,sec)**	L'utilisation, à bon escient, de phrases variées contribue souvent à la production de textes plus intéressants. À partir de ses productions, amener l'écolier ou l'écolière à manipuler les différents types de phrases (déclaratif, interrogatif, impératif et exclamatif) ainsi que les formes affirmatives et négatives de ces phrases. De la même façon, l'amener à se servir de phrases elliptiques, d'inversions, de phrases composées plus complexes, etc...	☐ **Exigences peu élevées**

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
			▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- PONCTUATION	Découpage approprié des phrases. En général, on change de phrases pour exprimer une nouvelle idée. C'est à l'aide des signes de ponctuation que l'écolier ou l'écolière fait le découpage approprié des phrases dans son texte. Exemples: . *Je ferai ce travail à la maison.* . - *Qu'en pensez-vous ?* . - *Rien de bon.* Les apprentissages relatifs à la ponctuation se font selon l'approche inductive privilégiée par le programme. En partant de textes produits par les écoliers et écolières, et aussi de textes produits par des adultes, faire observer l'utilisation des signes de ponctuation et les conséquences d'une utilisation inappropriée sur la lisibilité des textes.	
	- Majuscule (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié de la majuscule en début de phrase devient terminal dès la 3e année. Nous recommandons, à la lumière des recherches de C. Dubuisson, L. Emirkanian et M. Poulin (14) et de J. Valiquette (14), le report de la maîtrise de la majuscule en 4e année.	○ Utilisation toujours appropriée
	- Point (1,4)	Dans le programme, l'emploi approprié du point à la fin d'une phrase devient terminal en 3e année. Cependant, comme l'utilisation du point et celle de la majuscule (en début de phrase) vont de pair, nous recommandons de fixer la maîtrise du point en 4e année.	○ Utilisation toujours appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Point d'interrogation (1,6)		○ Utilisation presque toujours appropriée
	- Point d'exclamation (4,sec)		△ Utilisation souvent appropriée
	- Virgule marquant:		
	l'énumération (1,5)	*J'aime les pommes, les oranges, les mangues et les bananes.*	○ Utilisation toujours appropriée
	le groupe nominal mis en apposition (5, sec)	*Le chien, fidèle ami de l'homme, semble plus heureux à la campagne.*	□ Utilisation parfois appropriée
	l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase (5, sec)	*Fidèlement, le chien attend son maître.* *La nuit tombe, le maître promène son chien.*	□ Utilisation parfois appropriée
	- Deux points et guillemets du style direct (5, sec)	*Il lui dit: "Je t'aime".*	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
2.2 DU TEXTE			
	- COHÉRENCE	Un texte cohérent est un texte qui se "tient", qui présente de l'"homogénéité". La cohérence se traduit par les marques de cohésion qu'on y trouve: ordre (chronologique et logique) des informations, emploi approprié du temps des verbes, liens entre les informations,...	● ÉVALUATION GLOBALE
	- Ordre		
	. chronologique (2,4)	Dans certains types de textes, comme le compte rendu d'événements ou le récit fictif, l'écolier ou l'écolière doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés. (10) p. 90	○ L'ordre des idées doit respecter le déroulement des faits réels ou imaginés.
	. logique (3,6)	Le texte doit constituer un ensemble structuré d'informations et non un ensemble d'informations éparpillées. Le thème principal (sujet traité dans le texte) pourra être partagé en thèmes secondaires et les informations seront regroupées selon leur rapport avec les thèmes secondaires. (6) p. 46	○ On exigera le regroupement des informations selon leur rapport avec les thèmes secondaires.
	- Emploi approprié du temps des verbes (3, soc)	Ce sous-élément d'apprentissage concerne l'utilisation des verbes aux bons temps lorsque le contexte l'exige. L'apprentissage porte ici sur les temps des verbes à employer et non sur les finales qui, elles, sont traitées en orthographe grammaticale. (3) p. 26	△ Emploi souvent approprié

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Liens entre les informations		
	. utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien (2,5)	qui, que Difficulté généralisée tout au long du cours primaire avec "dont". (13) p. 40	○ Utilisation presque toujours appropriée
	. utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		
	pronoms personnels (2,5)	*il, elle, ...*	○ Utilisation presque toujours appropriée
	pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis (4, sec)	*le mien, cela, on ...*	△ Utilisation souvent appropriée
	. emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)	L'emploi de mots-liens à l'intérieur des phrases aurait dû, logiquement, être placé à l'intérieur de l'**ORGANISATION DE LA PHRASE**. Cependant, nous avons cru préférable de traiter ensemble tous les mots-liens sous l'élément **COHÉRENCE** dans l'**ORGANISATION DU TEXTE**.	
	à l'intérieur des phrases (2,5)	*Et, mais, ou, car, ...*	○ Utilisation presque toujours appropriée
	entre les phrases (3, sec)	*D'abord, puis, ensuite, ...*	△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Identifiabilité des référents		
	. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:		
	les pronoms (2,5)	Pronoms personnels et autres.	○ On exigera que le texte produit fournisse presque toujours l'information permettant d'identifier les référents des pronoms, puis des indices de temps et de lieu.
	les indices de temps et de lieu (2,5)	*le lendemain, la veille, aujourd'hui, ici, là-bas, ...*	○ Voir spécifications ci-haut.
	les déterminants (3, soc)	*Certains, chaque, la, cet, un, sa, ...*	△ On exigera que le texte produit fournisse souvent l'information permettant d'identifier les référents des déterminants.
	- DÉCOUPAGE	Découpage approprié du texte.	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- Introduction (3,6)	L'introduction: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour annoncer le sujet traité.	○ On exigera, lorsque cela s'applique, l'introduction du sujet par un court paragraphe.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Conclusion (4, sec)	La conclusion: d'abord une phrase, puis éventuellement un paragraphe, pour résumer l'essentiel du sujet traité et terminer le texte sans brusquerie. (3) p. 20	△ On exigera, lorsque cela s'applique, la conclusion du sujet par un court paragraphe.
	- Paragraphes (4, sec)	L'écolier ou l'écolière doit apprendre à diviser ses textes en paragraphes, lorsque cela s'applique, selon les idées ou les thèmes traités. Dans certains textes, les paragraphes correspondront aux différentes parties: introduction, étapes de développement, conclusion.	△ Division souvent appropriée du texte en paragraphes.
	- Conventions du genre (2,sec)	Selon qu'il s'agisse d'un télégramme, d'une lettre, d'une affiche, d'une bande dessinée,... l'écolier ou l'écolière doit appliquer certaines règles particulières touchant l'organisation du texte. Il est important de dégager les caractéristiques essentielles du genre de texte à produire et d'en faire un objet d'enseignement.	△ Respect des principales conventions

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
3. CODE LEXICAL			
	- ORTHOGRAPHE D'USAGE	L'écolier ou l'écolière orthographie un certain nombre de mots travaillés en classe. Les mots sont cumulatifs d'une année à l'autre et leur étude doit être consolidée tout au long du primaire. Nous proposons, pour l'ensemble du primaire, l'adoption de la liste orthographique de Josée Valiquette (16) comme vocabulaire de base à faire apprendre prioritairement aux écoliers et aux écolières. Ce choix est justifié par le fait que cette liste contient les mots les plus courants de la langue française à l'écrit et près de 80% à 85% de tous les mots que les écoliers et les écolières du primaire écrivent. (16) p. 32 Ces mots sont répartis de la 1re année à la 6e année selon leur niveau de difficulté. Par ailleurs, cette liste, qui ne contient que 645 mots d'utilité courante, renferme peu de mots spécifiquement rattachés à des thèmes ou à des sujets travaillés en classe, que ce soit en français ou dans les autres disciplines. Il faudrait donc que l'enseignant ou l'enseignante, pour chaque année du primaire, complète sa liste de vocabulaire de base. Il ou elle le fera en retenant, parmi les mots les plus utilisés dans les productions écrites, ceux qui, ne figurant pas dans la liste de Valiquette, présentent un niveau de difficulté approprié pour les écoliers et les écolières de 6e année. Les échelons 1 à 27 de l'Échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française (11) contiennent	● ÉVALUATION GLOBALE Il nous semble important d'avoir des exigences élevées pour les mots travaillés en classe, mais aucune exigence pour les mots peu ou pas travaillés. L'enseignant ou l'enseignante corrigera ces derniers sans en tenir compte dans son évaluation. En évaluant l'orthographe d'usage, il faut s'assurer de ne jamais pénaliser l'enfant qui, pour mieux rendre sa pensée, utilise des mots nouveaux ou peu travaillés en classe. L'évaluation aurait alors comme effet d'entraver le développement de son habileté à écrire en le décourageant de ses efforts.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		des mots dont le niveau de difficulté est approprié. Pour les mots n'apparaissant pas dans cette échelle, l'enseignant ou l'enseignante se fiera à son jugement.	
	- Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables (1,6)	Pour favoriser les apprentissages en orthographe d'usage, l'enseignant ou l'enseignante pourra adopter diverses stratégies. Certaines sont très connues: la mémorisation et l'observation (attention portée à chaque lettre d'un mot). Nous en suggérons quelques autres tirées du matériel didactique produit par Josée Valiquette dont la référence est donnée dans la liste bibliographique pp. 103-104. Nous conseillons de consulter ces ouvrages puisqu'ils apportent des explications détaillées sur la nature de ces stratégies et sur la façon de s'en servir. Stratégies 1. recours à l'orthographe connue d'un mot de même famille exemples: *aimer/aimable* *heureux/malheureux* 2. recours au féminin pour trouver la finale du masculin exemples: *prudent/prudente* *sourd/sourde* 3. association avec d'autres mots comportant une difficulté semblable exemples: *très/près* *mieux/vieux* 4. différenciation oral/écrit exemples: *arbre* souvent prononcé /arb/ ou /arbr/ *propre* souvent prononcé /prope/	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		5. recours à une règle exemples: . -m devant -p, -b, -m, *plomb*, *jambe*, *ampoule* sauf bonbon . formation du féminin *-teur* → *trice*, *eux* → *euse* *-er* → *ère*, *-ier* → *ière*, ... Cette règle est traitée ici, plutôt que sous le sous-élément accords en genre dans le CODE GRAMMATICAL ou elle aurait dû logiquement être. En effet, la majorité des mots concernés ne présentent pas de problèmes d'accords mais surtout des problèmes relevant de l'orthographe d'usage.	
- Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers (1,6)		Noms de personnes, de lieux, marques de produits commerciaux (réalistes ou fictifs), ... Quelques-unes des stratégies énumérées ci-haut peuvent être utilisées pour favoriser l'acquisition d'automatismes pour les noms propres familiers.	○ Voir spécifications ci-haut.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
4. CODE GRAMMATICAL			
	- ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE	Les apprentissages relatifs aux accords en genre et en nombre sont présentés à l'intérieur de groupes fonctionnels ou de structures, à l'aide du métalangage. Cette présentation formelle, très abstraite, des groupes ou des structures, est uniquement destinée à l'enseignant ou à l'enseignante et ne doit pas être utilisée telle quelle avec les écoliers et les écolières. En effet, il ne s'agit pas de règles à faire apprendre: ce sont des modèles abstraits servant à illustrer les règles d'accords en genre et en nombre pour les cas retenus au primaire. Pour enseigner les accords en genre et en nombre, l'enseignant ou l'enseignante partira plutôt d'exemples concrets reproduisant les groupes et les structures retenus au programme. Ainsi, à partir de textes produits par les écoliers ou écolières ou à partir de textes choisis par lui ou elle, l'enseignant ou l'enseignante fera observer et découvrir le fonctionnement grammatical des mots à l'intérieur des groupes ou des structures travaillés. Il ou elle amènera les écoliers et les écolières à produire eux-mêmes des règles implicites. Le recours au métalangage, à ce moment, facilitera la formulation de ces règles qui pourront, à partir de la 6e année, être verbalisées.	● ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Pour plus de précisions concernant l'utilisation du métalangage en classe, consulter l'annexe 1.	
		...	
		Pour développer des automatismes, faire suivre l'activité d'observation d'exercices de substitution (à partir de phrases présentant les groupes ou les structures retenus) et faire appliquer les accords.	
		"Pour développer des habitudes d'objectivation, faire réviser par l'écolier ou l'écolière les accords des noms et des adjectifs dans les textes produits en situation de pratique d'écriture." (10) p. 136	
		...	
		Dans les groupes et structures présentés sous l'élément **ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE**, les abréviations doivent se comprendre comme suit: dét. ⟶ déterminant Sont désignés ainsi: - les articles (*un, les, des, ...*) - les adjectifs démonstratifs (*cette, ces, ce, ...*) - les adjectifs possessifs (*ma, ton, ses, leurs, ...*) - les adjectifs numéraux (*deux, quatre, mille, ...*) - les adjectifs indéfinis (*certains, tout, quelques, ...*) adj. ⟶ adjectif qualificatif nom ⟶ nom commun	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		pronom ⟶ pronom personnel part. passé ⟶ participe passé conj. ⟶ conjonction sing. ⟶ singulier plur. ⟶ pluriel fém. ⟶ féminin ... La plupart des déterminants ne posent pas de problèmes d'accords en genre et en nombre. Leurs formes féminine et plurielle sont traitées en orthographe d'usage et par le biais des homophones. Dans les pages qui suivent, les accords en genre et en nombre concernent davantage les noms et adjectifs, ces derniers étant influencés par les déterminants. ...	
	- Accords en genre	La forme féminine des noms et des adjectifs est traitée en orthographe d'usage, que le féminin soit formé selon l'une ou l'autre des règles suivantes: . ajout d'un "e" final exemples: *ami/amie, vert/verte*, ...	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		. transformation de la finale exemples: *chanteur/chanteuse, acteur/actrice, ...* . utilisation d'un mot différent exemples: *oncle/tante, fils/soeur, ...* L'oral aidant, la grande majorité de ces cas ne posent pas de problèmes d'accords en genre. Exemples: *La grande actrice* *Ma soeur est gentille* Cependant, ils posent parfois des problèmes qui relèvent de l'orthographe d'usage: c'est dans ce cadre qu'il faut alors les traiter. Exemple: *La grande actrisse* (sic) Le seul cas qui pose véritablement des problèmes d'accords en genre est celui qui concerne l'ajout d'un "e" muet final. C'est donc le seul qui fera l'objet d'un apprentissage systématique.	
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:		
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie robe* *Sa meilleure amie*	○ Accords toujours appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*Une fille gaie* *Ton amie fidèle*	○ Accords toujours appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém. (2,5)	*La jolie fille brune*	○ Accords toujours appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém. (2,5)	*La jolie petite maison*	○ Accords toujours appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém. (4,6)	*Une amie jolie et douce*	○ Accords presque toujours appropriés
	– dans les structures suivantes:		
	. dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé) (3,6)	*Ma chatte est enjouée* *Isabelle est douce* *Je suis partie*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*La jupe de ma soeur est bleue* *L'amie de mon frère est jolie* *L'amie de mes parents est rentrée*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*Sa meilleure amie est revenue*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé) (4,6)	*Votre blouse jaune est jolie*	○ Accords presque toujours appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- Accords en nombre ou en genre et nombre	Les mots simples, noms et adjectifs, prennent un "s" au pluriel, sauf ceux qui sont terminés en -eau, -au et -ou, qui prennent un "x" et ceux qui se terminent par -s, -x et -z, qui restent invariables. Il y a des exceptions. Nous signalons ici celles qui nous semblent les plus pertinentes pour le primaire: - les mots *bleu* et *pneu* qui prennent un "s" au pluriel; - les noms et adjectifs en -al ont un pluriel en -aux sauf quelques exceptions dont *bal, carnaval, festival, récital* et *banal, final, naval, natal, fatal, glacial;* - quelques noms en -ail ont un pluriel en -aux dont *bail, corail, émail, travail* et *vitrail.* Nous croyons préférable, au primaire, de traiter les cas d'exception de façon ponctuelle, c'est-à-dire lorsque les écoliers et les écolières les utilisent dans leurs productions. Ce n'est qu'en 6e année que l'enseignant ou l'enseignante amènera les écoliers et les écolières à systématiser leurs observations afin de rendre explicites les règles d'exception. L'accord en nombre des mots composés et des noms propres n'est pas au programme du primaire. Si l'écolier ou l'écolière en utilise, l'enseignant ou l'enseignante les corrigera sans en tenir compte dans son évaluation.	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	– dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:	L'écolier ou l'écolière, dans les textes qu'il ou qu'elle produit, accorde généralement le mot qui suit immédiatement le déterminant, peu importe sa nature, mais oublie d'accorder les autres mots du groupe. L'enseignant ou l'enseignante l'amènera à réaliser que le déterminant influence tous les mots du groupe.	
	. dét. plur. + nom plur. (1,4)	Des cadeaux Les chaises	○ Accords toujours appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. (1,5)	Les chiens noirs Tes robes bleues	○ Accords toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. (1,5)	Les grands arbres De grandes portes	○ Accords toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur. (3,6)	Vos nouveaux souliers noirs De grosses oranges juteuses	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur. (3,6)	Quatre beaux grands garçons Ces belles grosses pommes	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur. (4,6)	Des livres beaux et intéressants Des illustrations drôles et colorées	○ Accords presque toujours appropriés
	– dans les structures suivantes:		
	. dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé) (3,6)	Mes chats sont revenus Ils sont rentrés Ses chattes sont parties Elles sont cachées	○ Accords presque toujours appropriés

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	. dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Les pantalons de mon frère sont courts* *Les chandails de ma soeur sont beaux* *Les amis de mes parents sont venus* *Les pommes de ce marchand sont pourries* *Les pièces de cette maison sont vastes* *Les mitaines de ces écoliers sont mouillées*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Vos meilleurs copains sont déménagés* *Les nouvelles maisons sont chères*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part. passé) (4,6)	*Ces oeufs bruns sont frais* *Leurs annonces classées sont utiles*	○ Accords presque toujours appropriés
	. dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé) (5,sec.)	*Son père et son oncle sont venus* *Sa mère et sa soeur sont passées* Traiter le participe avec être comme un adjectif qualificatif et ne pas faire de distinction.	△ Accords souvent appropriés
	- CONJUGAISONS	Pour traiter les sous-éléments se rattachant à l'élément **CONJUGAISONS**, nous proposons d'utiliser une démarche inductive afin de respecter davantage le principal mode de pensée de l'écolier ou de l'écolière du primaire.	● ÉVALUATION GLOBALE

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Cette démarche peut se schématiser de la façon suivante: 1) l'écolier ou l'écolière observe un certain nombre de cas; 2) il ou elle opère des regroupements, établit des liens entre les cas observés; 3) il ou elle formule des règles en ses propres mots. Nous vous référons au programme pp. 137-140 pour des illustrations de cette démarche adaptées à chacun des cas. Même s'ils ne figurent pas au programme, nous avons inclus le passé composé et le futur périphrastique (aussi appelé futur proche) dans les éléments d'apprentissage puisqu'ils sont très utilisés à l'écrit et qu'ils ne posent pas de difficultés orthographiques importantes. Exemples de futur périphrastique: - *Je vais faire* - *Nous allons manger*	

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE		DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	PERSONNES	**FINALES**		
	Je (3,6)	e, s, x, ai	Temps usuels: indicatif présent, imparfait, futur simple, passé composé, futur périphrastique, conditionnel présent.	○ Application presque toujours correcte
	Tu (3,4)	s, x	Temps usuels	○ Application toujours correcte
	(3,6)	e, es, s	Impératif	○ Application presque toujours correcte
	Il, elle, nom sing., nom propre (3,6)	e, t, d, a	Temps usuels *Le chien court*	○ Application presque toujours correcte
	(3,sec.)	t, a	Passé simple *Joséa cria*	△ Application souvent correcte
	On, nom collectif (3,6)	e, t, d, a	Temps usuels *La foule est agitée*	○ Application presque toujours correcte
	(3,sec)	t, a	Passé simple	△ Application souvent correcte
	Qui + verbe à la 3e pers. singulier (5, sec)	e, t, d, a	Temps usuels *C'est mon chien qui court*	△ Application souvent correcte
	Nous (3,5)	ons + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	○ Application toujours correcte
	Vous (3,5)	ez + exceptions courantes	Temps usuels + Impératif	○ Application toujours correcte

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms communs ou propres (3,6) ent	Présent, imparfait, conditionnel *Elles mangent* *Josée et Carole parlent*	◯ Application presque toujours correcte
	(3,sec) ent	Passé simple *Le directeur et les enseignants participèrent*	△ Application souvent correcte
	(3,5) ont	Présent, futur simple *Ils font*	◯ Application toujours correcte
	aller avoir dire donner être faire pouvoir prendre savoir venir voir vouloir (3,6)	Le programme suggère l'étude, à toutes les personnes, des verbes avoir, être, faire et aller, au présent. Nous pensons qu'il convient d'élargir cet objectif aux verbes énumérés dans la colonne de gauche, aux temps usuels dont il est fait mention précédemment et à toutes les personnes. Ces verbes sont les plus fréquemment utilisés à l'écrit. De plus, la plupart présentent, pour les temps qui sont à l'étude, plusieurs variations du radical. Nous suggérons de dresser des tableaux de ces verbes aux temps usuels afin que l'écolier ou l'écolière puisse s'y référer constamment.	◯ Exigences élevées
	– accord du verbe aux temps usuels séparés de son sujet par un écran (4, sec)	*Je les aime* *Je les invite à souper*	△ Accord souvent approprié

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- HOMOPHONES	Au primaire, il n'est pas pertinent d'expliquer les cas d'homophones par le biais des catégories grammaticales (ou ⟶ conjonction, où ⟶ adverbe) puisque, en procédant ainsi, on suppose, chez l'écolier ou l'écolière, une connaissance explicite de la nature des mots, ce qu'il ou elle n'a pas. Il ne semble pas plus indiqué, par ailleurs, de faire apprendre les homophones par les seuls procédés de substitution en proposant aux écoliers et aux écolières des trucs mnémotechniques. Par exemple, dans le cas de où/ou, on remplace le mot problème par "ou bien" et on juge du sens ou du non-sens de la phrase ainsi produite. Ces procédés sont fort utiles mais ce serait une erreur de s'y limiter. Il semble préférable, d'abord, de faire porter la réflexion de l'écolier ou de l'écolière sur le sens des mots utilisés. Ainsi, dans des phrases du type "Où va-t-on?", "Veux-tu du lait ou du jus?", il faut qu'il ou elle se rende compte que "où" réfère à un lieu et que "ou" implique un choix ou une possibilité. Ensuite, seulement, on fournira un truc mnémotechnique qui deviendra pour l'écolier ou l'écolière, une aide supplémentaire.	▲ ÉVALUATION GLOBALE
	- à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma, l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon (3,5)		○ Utilisation presque toujours appropriée
	- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses, qui/qu'il (4, sec)		△ Utilisation souvent appropriée

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- on/on n', cet/cette, s'en/sans, d'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce (5, sec)		△ Utilisation souvent appropriée
	- é/er/es (terminaisons homophoniques des verbes) (3,6)		○ Utilisation presque toujours appropriée
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE	À partir de la 5e année, l'enseignant ou l'enseignante se préoccupera de la lisibilité du message plutôt que de la conformité des lettres à l'écriture script liée proposée dans le programme. A cet âge, l'écolier ou l'écolière développe souvent une calligraphie personnelle. Il ne faut pas décourager cette pratique tant et aussi longtemps que la lisibilité est assurée. Dans le cas contraire, l'écolier ou l'écolière sera invité(e) à recopier son texte pour le rendre lisible. Quant à la vitesse d'écriture, son développement sera assuré par la pratique régulière de projets d'écriture. Dans la pondération suggérée pour les critères, et les éléments, aucun point n'est accordé à la calligraphie à partir de la 5e année. Ajoutons cependant qu'il est important d'exiger la lisibilité du message, un message illisible ne pouvant être compris.	● EXIGENCES ÉLEVÉES Lisibilité du message

...

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Habituellement, un sous-élément, après avoir été considéré comme terminal à la fin d'une année donnée, est repris à chaque année subséquente et les exigences élevées qui y sont rattachées demeurent. À partir de la 5e année, il en va différemment pour la calligraphie puisque la nature des exigences change. En effet, de la 1re à la 4e année, les exigences, pour la plupart des sous-éléments, concernent la conformité aux modèles proposés; en 5e et 6e année, les exigences se limitent, de façon générale, à la lisibilité du texte produit.	
	- RESSOURCES	Les sous-éléments d'apprentissage qui se rattachent à l'élément **RESSOURCES** visent le développement d'habiletés techniques. Ces habiletés assurent un soutien dans l'acte d'écrire et doivent être développées régulièrement. L'utilisation des ressources, cependant, n'a pas à être évaluée dans les productions écrites.	X AUCUNE EXIGENCE
	- dictionnaire (3,6)	Il importe d'inciter les écoliers et les écolières à recourir au dictionnaire lors des situations d'écriture. Leur fournir des pistes, entre autres, lorsqu'un mot ou une partie d'un mot est représentée par une graphie moins courante.	X Aucune exigence
	- tableaux de conjugaison (3, sec)	Faire dresser des tableaux de conjugaison (à la verticale) au fur et à mesure que le système de la conjugaison verbale est vu en classe.	X Aucune exigence

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
		Faire conjuguer quelques verbes sur ces modèles dans le but de montrer à l'écolier ou à l'écolière l'utilité de tels tableaux en ce qui a trait à la similitude des radicaux. Exemples: *nous jouerons* *nous louerons* *nous crierons* Faire trouver l'orthographe de la finale de quelques verbes à l'aide des tableaux produits. (10) p. 142-143 Montrer aux écoliers et aux écolières comment consulter les tableaux de conjugaison existant sur le marché.	
	- Grammaire (6, sec)	Repérage d'informations orthographiques dans une grammaire. "Au fur et à mesure que les écoliers (et les écolières) verbalisent leurs connaissances en orthographe grammaticale, leur fournir la formulation verbale donnée dans une grammaire, leur expliquer et leur montrer comment la retrouver." (10) p. 333 Exemple: Futur proche ⟶ voir futur périphrastique	X Aucune exigence

2e PARTIE

TABLEAU-SYNTHÈSE

Le tableau-synthèse présente, à partir de la division utilisée dans la 1re partie, tous les éléments et sous-éléments d'apprentissage de la 1re à la 6e année. De plus, il illustre, au moyen de la symbolique dont l'explication apparaît aux pages 15-16, les exigences minimales qui sont rattachées à ces éléments et sous-éléments.

Ce tableau remplit un double rôle. Il permet d'observer, d'une part, l'ordre d'apparition des éléments et des sous-éléments et, d'autre part, l'accroissement des exigences d'une année à l'autre.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	- CHOIX DES INFORMATIONS		●	▲	▲	●	●	●
		- Conformité à l'intention	○					
		- Pertinence		△	△	○	○	○
		- Suffisance		○	○	○	○	○
		- Exactitude	x	x	x	x	x	x
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		■	■	▲	▲	●	●
		- Précision	△	△	○	○	○	○
		- Diversité	□	□	□	△	△	△
2. ORGANISATION								
2.1 DE LA PHRASE	- STRUCTURE		●	●	●	●	●	●
		- Structure appropriée	○	○	○	○	○	○
		- Absence de structures propres à l'oral	x	x	x	x	○	□
		- Variété des structures				x	□	
	- PONCTUATION		x	■	▲	▲	▲	▲
		- Majuscule	x	□	△	○	○	○
		- Point	x	□	△	○	○	○
		- Point d'interrogation	x	x	□	△	△	○
		- Point d'exclamation				□	△	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
2.2 DU TEXTE	- COHÉRENCE	- Virgule marquant	X	X	□	△	○	○
		• l'énumération					X	□
		• le groupe nominal mis en apposition					X	□
		• l'adverbe ou le groupe complément circonstanciel en début de phrase					□	△
		• deux points et guillemets du style direct		■	▲	▲	▲	●
		- Ordre		△	△	○	○	○
		• chronologique			X	□	△	○
		• logique			X	□	△	△
		- Emploi approprié du temps des verbes						
		- Liens entre les informations						
		• utilisation de pronoms relatifs pour indiquer un lien		□	△	△	○	○
		• utilisation de pronoms pour éviter les répétitions:		□	△	△	○	○
		- pronoms personnels				□	△	△
		- pronoms possessifs, démonstratifs, indéfinis						
		• emploi de mots-liens (conjonctions et prépositions)		□	△	△	○	○
		- à l'intérieur des phrases			□	□	△	△
		- entre les phrases						

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Identifiabilité des référents. Informations nécessaires dans le texte pour que le lecteur identifie à quoi réfèrent:						
		• les pronoms		△	△	△	○	○
		• les indices de temps et de lieu		△	△	△	○	○
		• les déterminants			□	□	△	△
	– DÉCOUPAGE			x	■	■	▲	▲
		– Introduction			□	□	△	○
		– Conclusion				□	△	△
		– Paragraphes				x	□	△
		– Conventions du genre		x	□	△	△	△
3. CODE LEXICAL	– ORTHOGRAPHE D'USAGE		●	●	●	●	●	●
		– Acquisition d'automatismes pour certains mots courants et pour la forme féminine des mots variables	○	○	○	○	○	○
		– Acquisition d'automatismes pour quelques noms propres familiers	○	○	○	○	○	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
4. CODE GRAMMATICAL	– ACCORDS EN GENRE ET EN NOMBRE		X	■	■	▲	▲	●
		– Accords en genre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + adj. fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + adj. fém. + adj. fém. + nom fém.		X	□	△	○	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + conj. + adj. fém.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. fém. + nom fém. (ou nom propre ou pronom) + être + adj. fém. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + prép. + dét. + nom + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + adj. fém. + nom fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. fém. + nom fém. + adj. fém. + être + adj. fém. (ou part. passé)				□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
		– Accords en nombre ou en genre et en nombre						
		dans les groupes fonctionnels suivants, qu'ils soient placés avant ou après le verbe:						
		• dét. plur. + nom plur.	X	□	△	○	○	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur.	X	X	□	△	○	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + adj. plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + adj. plur. + nom plur.			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + conj. + adj. plur.				□	△	○
		dans les structures suivantes:						
		• dét. plur. + nom plur. (ou pronom) + être + adj. plur. (ou part. passé)			X	□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + prép. + dét. + nom + être + adj. plur. (ou part. passé)				□	△	○
		• dét. plur. + adj. plur. + nom plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. plur. + nom plur. + adj. plur. + être + adj. plur. (ou part passé)				□	△	○
		• dét. sing. + nom sing. + conj. + dét. sing. + nom sing. + être + adj. plur. (ou part. passé)					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
	- CONJUGAISONS						■	▲	▲	●
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Je	e,s,x,ai	usuels			□	□	△	○
		Tu	s,x	usuels			△	○	○	○
			s,e,a	impératif			□	□	△	○
		Il, elle nom sing., nom propre	e,t,d,a	usuels			□	□	△	○
			t,a	passé simple			X	□	□	△
		On, nom collectif	e,t,d,a,	usuels			X	□	△	○
			t,a	passé simple			X	□	□	△
		Qui (+ verbe à la 3e pers. sing.)	e,t,d,a	usuels					□	△

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS			1	2	3	4	5	6
		PERSONNES	FINALES	TEMPS						
		Nous	ons + exceptions courantes	usuels			□	△	○	○
				impératif						
		Vous	ez + exceptions courantes	usuels						
				impératif			□	△	○	○
		Ils, elles, nom plur., combinaison de plusieurs noms (communs ou propres)	ent	présent imparfait conditionnel			□	□	△	○
				passé simple			x	□	□	△
			ont	présent futur simple			□	△	○	○
		- aller, avoir,... vouloir Temps usuels + impératif					x	□	△	○
		- accord du verbe aux temps usuels séparé de son sujet par un écran						□	□	△
							■	■	▲	▲
	- HOMOPHONES	- à/a, mes/mais, son/sont, on/ont, m'a/ma l'a/la, t'a/ta, m'ont/mon					□	△	○	○
		- où/ou, peu/peut/peux, ces/ses qui/qu'il						□	△	△
		- on/on n', cet/cette, s'en/sans, c'en/dans, n'y/ni, c'est/s'est, se/ce							□	△
		- terminaisons homophoniques des verbes é/er/ez					x	□	△	○

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	SOUS-ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	- CALLIGRAPHIE		▲	●	▲	●	●	●
		- Formation des lettres script minuscules et majuscules	△	○				
		- Séparation des mots	△	△	○	○		
		- Format des lettres		△	○	○		
		- Liaison de l'écriture script			△	○		
	- RESSOURCES				X	X	X	X
		- Dictionnaire			X	X	X	X
		- Tableaux de conjugaison			X	X	X	X
		- Grammaire						X

3e PARTIE

TABLEAU DE PONDÉRATION

Dans une approche descriptive, en évaluation formative ou sommative, il importe d'indiquer la pondération des éléments rattachés à chaque critère. C'est, en effet, la seule façon d'arriver à fournir une information globale pour chaque critère qui tienne compte de l'importance relative de chaque élément.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, il sera utile pour établir un bilan de pondérer, non seulement les éléments, mais aussi les critères. Le tableau de pondération présente, pour chaque année du primaire, l'importance relative des éléments et, conséquemment, des critères, les uns par rapport aux autres.

Ce tableau indique un ordre de grandeur entre les différents éléments. L'enseignant ou l'enseignante pourra s'en inspirer au moment de l'évaluation formative de fin d'étape et au moment de l'évaluation sommative (voir grilles d'appréciation, 6e partie).

Toutefois, dans le cas d'une évaluation sommative chiffrée, l'enseignant ou l'enseignante devra modifier le tableau de pondération et les grilles d'appréciation. Des détails sur ce sujet sont fournis dans l'explication de la 6e partie.

PONDÉRATION DES ÉLÉMENTS - 1re à 6e année

Présentation, pour chaque année du primaire, de l'importance relative des éléments les uns par rapport aux autres.

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	1	2	3	4	5	6
1. CHOIX	. des informations	35	30	25	20	20	20
	. du vocabulaire	10	10	10	10	10	10
2. ORGANISATION 2.1 DE LA PHRASE	. structure	30	15	15	15	10	10
	. ponctuation	0	5	5	5	5	5
2.2 DU TEXTE	. cohérence	0	15	15	15	15	15
	. découpage	0	0	5	5	5	5
3. CODE LEXICAL	. orthographe d'usage	10	10	15	15	15	10
4. CODE GRAMMATICAL	. accords genre/nombre	0	5	2 *	4 *	8 *	10
	. conjugaisons	0	0	2	4	8	10
	. homophones	0	0	1	2	4	5
5. UTILISATION DES TECHNIQUES	. calligraphie	15	10	5	5	0	0
	. ressources	0	0	0	0	0	0

* Les 3 éléments du CODE GRAMMATICAL ont, de la 3e à la 6e année, une importance relative du même ordre. Ainsi les accords genre/nombre et les conjugaisons ont toujours 2 fois plus d'importance que les homophones.

Par ailleurs, afin de faciliter la comparaison des critères ou des éléments entre eux, nous avons voulu bâtir ce tableau de pondération en utilisant une unité de base de 5 points.

Aussi, en 6e année, la pondération de 25 points accordée au critère CODE GRAMMATICAL traduit, dans les proportions désirées, l'importance relative de chaque élément.

	6EA
. Accords genre/nombre	10
. Conjugaisons	10
. Homophones	5

Cependant, en 3e, 4e et 5e année, la pondération totale accordée au critère CODE GRAMMATICAL ne permet pas de traduire dans les proportions désirées l'importance relative des éléments en se servant de l'unité de base de 5 points.

Nous avons donc fait une exception en établissant la pondération des éléments du code grammatical sans utiliser l'unité de base habituelle.

4e PARTIE

FEUILLE DE PLANIFICATION

L'apprentissage d'un élément doit toujours en précéder l'évaluation: c'est seulement après que les divers éléments auront été travaillés qu'ils pourront faire l'objet d'évaluation.

La feuille de planification permet, comme son nom l'indique, de planifier les apprentissages et, plus particulièrement, d'identifier les éléments et sous-éléments d'apprentissage qui seront travaillés à l'intérieur ou à partir d'une production écrite donnée.

Comme il a été dit dans l'introduction, c'est lorsqu'ils sont rattachés à un projet d'écriture que les éléments et sous-éléments prennent tout leur sens. Illustrons ce point par un exemple:

Dans le cadre du mois de l'alimentation, les écoliers et écolières rédigent, à l'intention des élèves de l'école, des affiches pour les inciter à mieux s'alimenter.

À partir de cette production, l'enseignant ou l'enseignante pourra en profiter pour aborder ou consolider, entre autres, les sous-éléments suivants:

- pertinence, suffisance et exactitude des informations;
- orthographe de mots courants;
- finales des verbes avec tu, vous;
- format des lettres.

Ce sont ces sous-éléments qu'il ou elle cochera sur la feuille de planification.

Il ou elle fera de même pour chacun des projets d'écriture vécus en classe, qu'ils proviennent d'un matériel didactique ou d'ailleurs. De cette façon, il ou elle pourra mieux voir les éléments et sous-éléments travaillés au cours d'une étape donnée. Par conséquent, la feuille de planification lui servira à planifier l'évaluation de fin d'étape. Bien sûr, il ou elle ne choisira, pour fins d'évaluation, qu'un ou des projets d'écriture reprenant des éléments et des sous-éléments qui ont suffisamment fait l'objet d'apprentissage au cours de l'étape ou précédemment.

L'enseignant ou l'enseignante pourra, en outre, à l'aide de la feuille de planification, identifier les éléments et sous-éléments qui, tout en étant au programme, n'ont pas encore été travaillés ou l'ont été insuffisamment depuis le début de l'année. Il ou elle choisira donc prioritairement, pour l'étape suivante, des projets d'écriture qui lui donneront l'occasion de travailler ces éléments et sous-éléments.

Cette façon de procéder permet, d'une part, de systématiser les apprentissages et l'évaluation et, d'autre part, de s'assurer que tous les éléments et sous-éléments au programme ont été travaillés. Ainsi, à la fin de l'année, l'évaluation portera, autant que possible, sur tous les éléments et sous-éléments au programme.

ÉCRITURE – 6e ANNÉE

FEUILLE DE PLANIFICATION

_____ ÉTAPE

CRITÈRES / PROJETS	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISATION																	3. CODE LEXICAL	
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE							2.2 DU TEXTE										ORTHOGRAPHE D'USAGE	
										STRUCTURE			PONCTUATION				COHÉRENCE					DÉCOUPAGE						
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique/ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	•	•	•	•	• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes	• liens	• référents	• introduction	• conclusion	• paragraphes	• conventions du genre	• mots courants	• noms propres
1.																												
2.																												
3.																												
4.																												
5.																												
6.																												
7.																												
8.																												

	4. Code grammatical																	5. Utilisation des techniques		
	Accords genre et nombre					Conjugaisons									Homophones			Calligraphie	Ressources	
	•	•	•	•	•	• finales avec je	• finales avec tu	• finales avec il, elle	• finales avec nous	• finales avec vous	• finales ent avec ils, elles	• finales ent avec ils, elles	• aller, avoir...	• verbe avec être	•	•	•		• dictionnaire	• tableaux de conjugaison
1.																				
2.																				
3.																				
4.																				
5.																				
6.																				
7.																				
8.																				

5e PARTIE

FEUILLE DE ROUTE

La feuille de planification permet à l'enseignant et à l'enseignante de systématiser les apprentissages. La feuille de route, quant à elle, reprend les mêmes éléments et sous-éléments et permet la consignation des points forts et des points faibles observés dans les textes produits par chaque écolier ou écolière.

Cette consignation, au fil des projets, laisse voir l'évolution des apprentissages chez les écoliers et écolières. Ainsi, à la fin de l'étape, les informations recueillies vont aider l'enseignant ou l'enseignante à nuancer les jugements à porter au bulletin. Même si la ou les productions de fin d'étape demeurent une source privilégiée d'informations, les observations recueillies au cours de l'étape et consignées sur la feuille de route, nuanceront, confirmeront ou infirmeront les jugements à porter.

À titre d'exemple, une façon d'utiliser la feuille de route est présentée ici. Ce n'est pas la seule façon de faire, mais elle intègre une démarche d'écriture adoptée par plusieurs enseignants et enseignantes du primaire:

1. Mise en situation.
2. Production du texte brouillon.
3. Objectivation.
4. Correction du texte brouillon par l'écolier ou l'écolière.

5. Lecture du texte brouillon (corrigé) par l'enseignant ou l'enseignante pour permettre:

   . le relevé des points forts et des points faibles quant aux éléments et sous-éléments travaillés dans le projet;

   . la consignation, sur la feuille de route, de ces points;

   . la correction, par l'enseignant ou l'enseignante, des erreurs encore présentes sur les copies.

6. Remise du texte brouillon aux écoliers et écolières et mise au propre du texte.

7. Diffusion du texte.

Il n'est pas nécessaire de reprendre, sur la feuille de route, l'échelle proposée dans les grilles d'appréciation (6e partie). Il serait fastidieux de procéder ainsi pour chacun des projets. Il suffira que l'enseignant ou l'enseignante détermine un code, le plus simple possible, pour indiquer si un élément ou sous-élément est maîtrisé ou non.

Ajoutons que le relevé des points forts et des points faibles (voir 5 ci-haut) permet à l'enseignant ou à l'enseignante d'identifier les éléments et sous-éléments à isoler à l'intérieur d'exercices ou d'activités spécifiques (cf. rôle et importance des exercices, p. 7).

ÉCRITUR

FEUIL

TYPES DE DISCOURS ET CRITÈRES / ÉLÈVES	TYPES DE DISCOURS				1. CHOIX					2. ORGANISATION									
					DES INFORMATIONS			DU VOCABULAIRE		2.1 DE LA PHRASE								2.2	
										STRUCTURE			PONCTUATION						
	• expressif	• informatif	• incitatif	• poétique / ludique	• pertinence	• suffisance	• exactitude	• précision	• diversité	• structure appropriée	• absence de structures propres à l'oral	• variété	•	•	•	•	• ordre chronologique	• ordre logique	• temps des verbes
1.																			
2.																			
3.																			
4.																			
5.																			
6.																			
7.																			
8.																			
9.																			
10.																			
11.																			
12.																			
13.																			
14.																			
15.																			
16.																			
17.																			
18.																			
19.																			
20.																			
21.																			
22.																			
23.																			
24.																			
25.																			
26.																			
27.																			
28.																			
29.																			
30.																			
31.																			
32.																			

E – 6e ANNÉE
LE DE ROUTE

_____ ÉTAPE

1. TEXTE							3. CODE LEXICAL		4. CODE GRAMMATICAL																5. UTILISATION DES TECHNIQUES			
		DÉCOUPAGE					DISTINGUO-GRAPHIE D'USAGE		ACCORDS DANS LE TEXTE ET DANS LE MOT					CONJUGAISONS										HOMOPHONES			CALLI-GRAPHIE	RESSOURCES		
• lisse	• intérieure	• introduction	• conclusion	• paragraphes	• démarcation de idées	• mots soulignés	• noms propres	•	•	•	•	•	• finales avec -e, -es	• finales avec -s, -x	• finales avec -t, -d	• finales avec -nt	• finales avec -ais	• finales avec -ait, -aient	• finales avec -ais, -ait	• aller, avoir...	• verbe avec écran	•	•	•		• dictionnaire	• tableaux de conjugaison	• grammaire

6e PARTIE

GRILLES D'APPRÉCIATION

ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
EXPLICATIONS DÉTAILLÉES DE LA GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE

La grille d'appréciation d'une production écrite reprend, pour fins d'évaluation, les mêmes critères que ceux de l'objectif terminal et du bulletin descriptif. Elle permet une évaluation distincte de chacun de ces critères à partir des éléments qui les composent.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
6e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	① ÉLÉMENTS	② EXIGENCES MINIMALES	④ APPRÉCIATION (Mesure)	⑤ PONDÉRATION	⑥ TOTAL (1)	(2)	⑦ COTE (Jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	●	5 4 3 2 1		/	/	_____
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	●	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	●	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

③

NOTE: Dans les pages qui suivent, des notes explicatives correspondent aux chiffres encerclés sur la grille.

1. ÉLÉMENTS

Il est préférable d'évaluer les productions écrites en regard de tous les éléments. Par ailleurs, seuls les éléments qui ont fait l'objet d'apprentissage pourront faire l'objet d'évaluation. Aussi, et ce plus particulièrement en début d'année, l'enseignant ou l'enseignante ne retiendra, pour fins d'évaluation, que les éléments travaillés en classe.

2. EXIGENCES MINIMALES

Les exigences minimales constituent en fait, les seuils de réussite de fin d'année. Elles sont placées ici à titre indicatif. Il revient à l'enseignant ou à l'enseignante de déterminer les seuils de réussite à la fin de chaque étape: il ou elle le fera en tenant compte à la fois de ce qui a été travaillé en classe et des exigences à atteindre en fin d'année.

3. SYMBOLES

Les symboles indiqués sont expliqués aux pages 15 et 16.
Rappelons simplement qu'il y a quatre symboles qui correspondent à autant de niveaux d'exigences. Ce sont, dans un ordre croissant d'exigences, les suivants: X □ △ ○. Lorsqu'ils sont noircis, les symboles identifient les éléments qui regroupent plusieurs sous-éléments.
Pour connaître les exigences spécifiquement rattachées à chacun des éléments et des sous-éléments, l'enseignant ou l'enseignante consultera, dans la première partie de ce document, la colonne "EXIGENCES MINIMALES".

4. APPRÉCIATION (mesure)

En se référant à l'échelle, l'enseignant ou l'enseignante encercle le chiffre qui correspond à son appréciation.

5. PONDÉRATION

L'enseignant ou l'enseignante indique la pondération qu'il ou elle accorde à cet élément en tenant compte de la pondération des critères et des éléments qui lui est proposée (p. 67) et du temps consacré à l'enseignement de cet élément en classe.

6. TOTAL (1) (2)

Après avoir encerclé le chiffre qui correspond à son appréciation (voir le point 4), et après avoir indiqué la pondération accordée à chaque élément (voir le point 5), l'enseignant ou l'enseignante:

TOTAL (1) a) multiplie le chiffre qu'il ou elle a encerclé par la pondération choisie et inscrit le total obtenu sur le total possible;

TOTAL (2) b) additionne les points obtenus pour chaque élément d'un critère afin d'obtenir le total des points obtenus à ce critère sur le total possible.

exemple:

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	APPRÉCIATION (mesure)	PONDÉRATION x	TOTAL (1)	TOTAL (2)
1. Choix	. des informations	5 4 3 2 1	5	20/25	
	. du vocabulaire	5 4 3 2 1	2	6/10	26/35

7. COTE (jugement)

L'enseignant ou l'enseignante attribue une cote pour chaque critère en s'inspirant de l'échelle suivante (qu'il ou elle peut "étendre" à volonté) et en tenant compte des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...). LA COTE REPRÉSENTE LE JUGEMENT QU'IL OU ELLE PORTE SUR LE RENDEMENT DE L'ÉCOLIER OU L'ÉCOLIÈRE: CE JUGEMENT S'APPUIE SUR LA (OU LES) MESURE(S) SANS Y CORRESPONDRE AUTOMATIQUEMENT.

COTE*	/5	/10	/15	/20	/25	/30	/35	/40	/45	/50	/
A	5	10	15	20	25	30	35	40	..	..	..
B	4	8	12	16	20	24	28	32	..	..	..
C	3	6	9	12	15	18	21	24	..	..	..
D	2	4	6	8	10	12	14	16	..	..	..
E	1	2	3	4	5	6	7	8	..	..	..

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT DE N'ÉVALUER QU'UNE SEULE PRODUCTION,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation;

- il ou elle passe du total obtenu à la cote correspondante, compte tenu des autres considérations qui lui semblent importantes.

. S'IL OU SI ELLE CHOISIT D'ÉVALUER PLUS D'UNE PRODUCTION (par ex.: différents types de discours), ce qui semble préférable pour assurer une meilleure mesure,

- il ou elle remplit une grille d'appréciation par production;

- il ou elle additionne le total obtenu dans chaque production pour le même critère;

- il ou elle passe de ce grand total obtenu à la cote correspondante compte tenu du rendement de l'écolier ou l'écolière à ces productions et des autres considérations qui lui semblent importantes.

*La légende accompagnant ces cotes est présentée à la page 92.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION FORMATIVE DE FIN D'ÉTAPE
6e ANNÉE

NOM: _____

ÉTAPE: _____ DATE: _____

PROJET: _____

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION

5	Beaucoup plus que le seuil de réussite
4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	APPRÉCIATION (Mesure)	PONDÉRATION	TOTAL (1)	TOTAL (2)	COTE (jugement)
1. Choix	• des informations	●	5 4 3 2 1		/		
	• du vocabulaire	●	5 4 3 2 1		/	/	____
2. Organisation	• structure	●	5 4 3 2 1		/		
2.1 de la phrase	• ponctuation	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
2.2 du texte	• cohérence	●	5 4 3 2 1		/		
	• découpage	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	5 4 3 2 1			/	_____
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	5 4 3 2 1		/		
	• conjugaisons	●	5 4 3 2 1		/		
	• homophones	▲	5 4 3 2 1		/	/	_____
5. Utilisation des techniques	• calligraphie	●	5 4 3 2 1			/	_____

REMARQUES SUR L'ÉVALUATION SOMMATIVE

La grille d'appréciation présentée pour l'évaluation formative de fin d'étape peut très bien servir à l'évaluation sommative (de fin d'année). À ce moment, les seuils de réussite coïncideront avec les exigences minimales telles que symbolisées sur la grille.

Cette grille, toutefois, est conçue pour être utilisée de concert avec un bulletin descriptif. Si on voulait l'utiliser avec un bulletin traditionnel où les résultats sont chiffrés, il faudrait y apporter les modifications suivantes:

1° utiliser une échelle d'appréciation en quatre (4) points

4	Plus que le seuil de réussite
3	Seuil de réussite
2	Moins que le seuil de réussite
1	Beaucoup moins que le seuil de réussite

afin de fixer (arbitrairement) le seuil de réussite à 75% plutôt qu'à 60%, comme c'est le cas avec l'échelle en cinq (5) points. Cela semble respecter davantage les habitudes de notation du primaire.

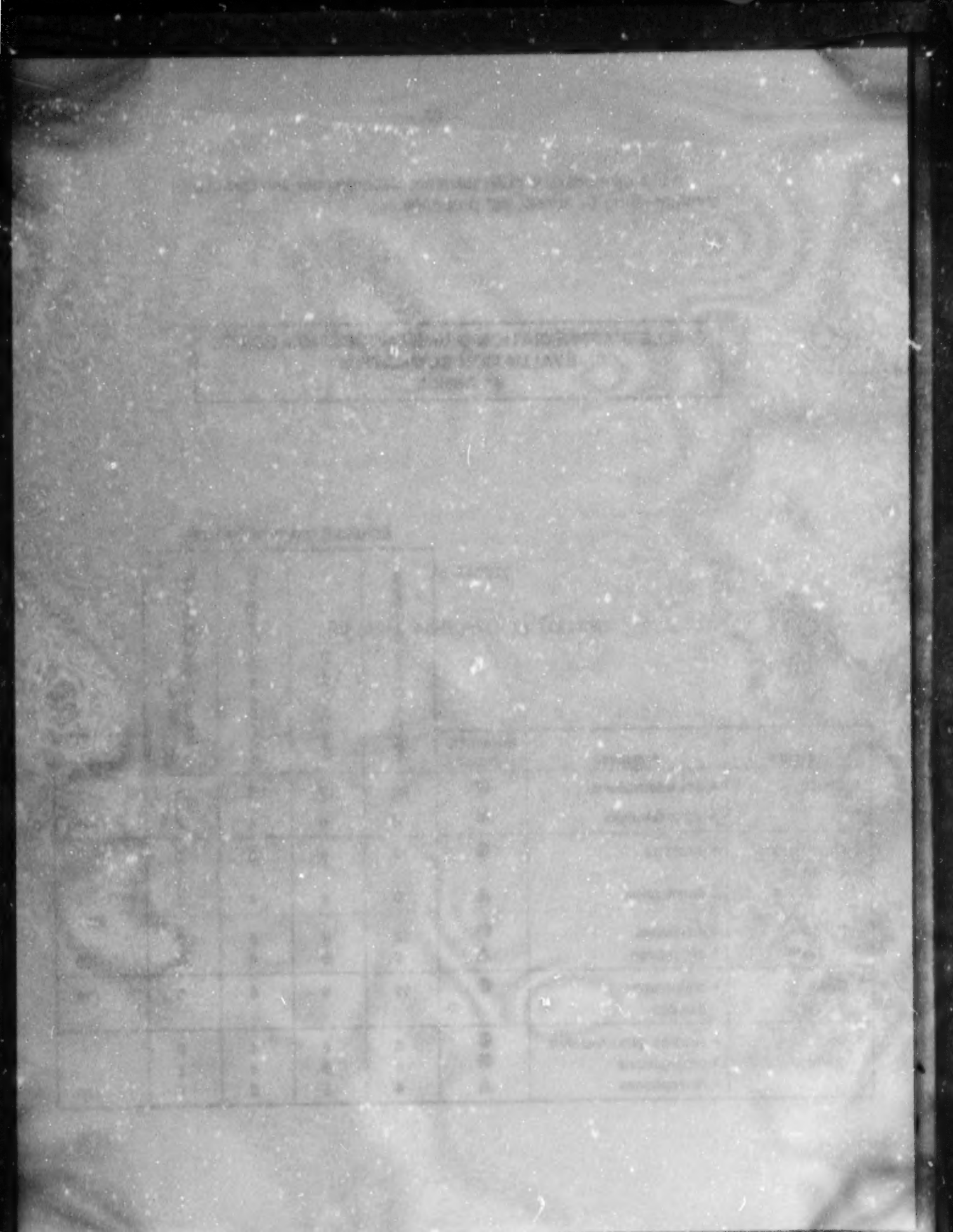
2° adapter le tableau de pondération des éléments (cf. 3e partie) pour qu'il soit compatible avec une échelle d'appréciation en quatre (4) points.

Soulignons que cette adaptation pose parfois des difficultés: en effet, elle oblige à modifier la pondération et, parfois, l'ordre de grandeur des différents éléments.

À titre de modèle, la grille suivante, élaborée pour une épreuve sommative de 6e année, est proposée.

GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION ÉCRITE
ÉVALUATION SOMMATIVE
6e ANNÉE

			ÉCHELLE D'APPRÉCIATION				
CRITÈRES	ÉLÉMENTS	EXIGENCES MINIMALES	Plus que le seuil de réussite	Seuil de réussite	Moins que le seuil de réussite	Beaucoup moins que le seuil de réussite	TOTAL
1. Choix	• des informations	●	20	15	10	5	
	• du vocabulaire	●	8	6	4	2	/28
2. Organisation 2.1 de la phrase	• structure	●	12	9	6	3	
	• ponctuation	▲	8	6	4	2	/20
2.2 du texte	• cohérence	●	12	9	6	3	
	• découpage	▲	8	6	4	2	/20
3. Code lexical	• orthographe d'usage	●	12	9	6	3	/12
4. Code grammatical	• accords genre/nombre	●	8	6	4	2	
	• conjugaisons	●	8	6	4	2	
	• homophones	▲	4	3	2	1	/20
							/100



7e PARTIE

BULLETIN DESCRIPTIF EN ÉCRITURE

Par le biais du bulletin descriptif, l'enseignant ou l'enseignante porte un jugement sur le rendement des écoliers et des écolières en écriture, en regard de chaque critère. C'est la planification et la consignation des apprentissages, de même que l'évaluation des productions de fin d'étape, qui rendent cette tâche possible.

Rappelons, tel que spécifié dans la partie précédente (p. 83, note 7), comment l'enseignant ou l'enseignante attribue des cotes au bulletin. Il ou elle s'appuie d'abord sur la ou les situations d'évaluation (productions) de fin d'étape, mais tient compte également des considérations qui lui semblent importantes (résultats antérieurs de l'écolier ou de l'écolière, conditions particulières rattachées à ce projet, etc...).

Il ne faudrait pas conclure, de ce qui précède, que l'enseignant ou l'enseignante doit calculer une moyenne ou établir des fréquences de réussite afin d'évaluer les apprentissages. En effet, il est un principe important à respecter en éducation: c'est le "droit à l'erreur", qu'on pourrait aussi appeler le "droit au temps d'apprentissage". C'est en vertu de ce principe que la dernière production d'une étape constitue la source d'information à privilégier.

Par ailleurs, il importe de s'assurer que la production de fin d'étape informe bien: cette mesure doit rendre justice à l'écolier ou à l'écolière. Par exemple, si un projet de fin d'étape est ambigu et mal compris des écoliers et des écolières, les productions ne constitueront pas une source d'informations à privilégier. Il en va de même dans le cas d'un écolier ou d'une écolière qui, pour différentes raisons, donne un rendement très inférieur à celui qu'il ou elle donne habituellement.

De ces deux exemples et de ce qui a été dit précédemment, il faut retenir ceci: l'enseignant ou l'enseignante, lorsqu'il ou elle porte un jugement au bulletin, le fait en tenant compte de toutes les informations dont il ou elle dispose, dans le but d'informer le mieux possible sur le rendement réel de l'écolier ou de l'écolière. À titre d'exemple, des indicateurs d'apprentissage pouvant figurer sur un bulletin descriptif en écriture sont proposés. Une échelle d'appréciation du rendement est également proposée.

INDICATEURS D'APPRENTISSAGE (6e année)

DANS LE CADRE D'UN PROJET D'ÉCRITURE, l'écolier ou l'écolière
1. rédige un texte
1.1 en choisissant les informations et le vocabulaire qui conviennent à son projet d'écriture
1.2 en composant des phrases claires **(structure et ponctuation)**
1.3 en organisant ses informations de façon à produire un message clair **(ordre chronologique, liens entre les informations,...)**
1.4 en orthographiant correctement les mots déjà travaillés en classe
1.5 en appliquant ses connaissances en orthographe grammaticale

LÉGENDE

ÉCHELLE D'APPRÉCIATION DU RENDEMENT

A. L'élève donne un rendement TRÈS SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

B. L'élève donne un rendement SUPÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

C. L'élève donne un rendement CONFORME AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

D. L'élève donne un rendement INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME

E. L'élève donne un rendement TRÈS INFÉRIEUR AUX ATTENTES FIXÉES PAR LE PROGRAMME.

ANNEXE 1

LE MÉTALANGAGE

LE MÉTALANGAGE

On peut définir le métalangage comme étant le langage spécialisé qui permet de parler de la langue et d'en décrire le fonctionnement. C'est ce langage que l'on retrouve, entre autres, dans les grammaires et les dictionnaires.

Lorsque l'enseignant ou l'enseignante développe, chez les écoliers et les écolières, des connaissances relatives aux faits de langue, il ou elle doit recourir à une terminologie qui appartient au métalangage. De même, lorsque les écoliers ou les écolières tentent, à partir des observations recueillies, de formuler en leurs propres mots les règles de fonctionnement du code, ils ou elles doivent colliger ces observations à l'aide d'un certain métalangage.

Il s'agit donc de proposer des termes non ambigus, en nombre restreint, et de s'assurer qu'ils sont bien compris par les écoliers et les écolières.

Quand ceux-ci et celles-ci ont suffisamment manipulé certains faits de langue, ils ou elles parviennent aisément à les catégoriser. Pour des raisons d'économie, il ne reste plus qu'à "étiqueter" les observations regroupées et à les désigner par des appellations communes. On passe ainsi de l'implicite à l'explicite en recourant, au moment opportun, à un vocabulaire spécialisé mais le plus limité possible. On n'évaluera cependant jamais les connaissances métalinguistiques des écoliers et des écolières étant donné que la terminologie ne fait aucunement partie des exigences du programme. Ces conventions sont utiles en autant qu'elles permettent de mieux se comprendre, que ce soit au moment de l'objectivation ou lors des activités portant sur le code.

La liste du vocabulaire métalinguistique que les écoliers et écolières devraient, à notre avis, pouvoir comprendre est présentée à l'intérieur d'un tableau. Les mots qu'elle contient sont issus de la grammaire traditionnelle. Ils ont été répartis de la 1re à la 6e année. Ils sont introduits généralement lorsqu'ils facilitent l'apprentissage d'un élément ou d'un sous-élément.

Signalons enfin que ce tableau ne concerne que le métalangage à utiliser en écriture. Il est fort probable que ces mêmes termes auront préalablement servi en lecture.

MÉTALANGAGE À UTILISER EN ÉCRITURE AU PRIMAIRE

1	2	3	4	5	6

1. CHOIX

x	x	x	x	x	x

des informations
du vocabulaire
. mot

2. Organisation

DE LA PHRASE

x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x
			x	x	x
				x	x
				x	x

. phrase
. majuscule
. point
. virgule
. point d'interrogation
. point d'exclamation
. deux points
. guillemets

DU TEXTE

	x	x	x	x	x
		x	x	x	x
			x	x	x
				x	x
		x	x	x	x
	x	x	x	x	x

. titre
. introduction
. conclusion
. paragraphe
. temps des verbes
. mots-liens

3. CONFORMITÉ AU CODE LEXICAL

x	x	x	x	x	x
x	x	x	x	x	x
		x	x	x	x
		x	x	x	x
	x	x	x	x	x
	x	x	x	x	x

. nom
. nom propre
. adjectif (qualificatif)
. verbe
. mot invariable
(adv., conj., prép.)

4. CONFORMITÉ AU CODE GRAMMATICAL

	1	2	3	4	5	6
Accords en genre et en nombre						
. déterminant			x	x	x	x
. sujet			x	x	x	x
. complément					x	x
. accord (s'accorde avec)		x	x	x	x	x
. genre					x	x
. masculin/féminin	x	x	x	x	x	x
. nombre					x	x
. singulier/pluriel	x	x	x	x	x	x

Conjugaisons						
. pronom		x	x	x	x	x
. nom du verbe à l'infinitif			x	x	x	x
. passé			x	x	x	x
. imparfait				x	x	x
. passé composé				x	x	x
. passé simple					x	x
. présent			x	x	x	x
. conditionnel					x	x
. futur			x	x	x	x
. futur simple			x	x	x	x
. futur proche (périphrastique)				x	x	x
. impératif				x	x	x
. finale			x	x	x	x

Homophones						
. homophone			x	x	x	x

5. UTILISATION DES TECHNIQUES

Calligraphie						
. nom des 26 lettres	x	x	x	x	x	x
. majuscule/minuscule	x	x	x	x	x	x
. accents (circonflexe, aigu, grave)	x	x	x	x	x	x
. apostrophe	x	x	x	x	x	x

5.2 Ressources						
. conjugaison (tableaux)			x	x	x	x

CRITÈRES	ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE ET SOUS-ÉLÉMENTS D'APPRENTISSAGE	DÉFINITIONS, PRÉCISIONS, REMARQUES, EXEMPLES	EXIGENCES MINIMALES
	- CHOIX DU VOCABULAIRE		
	- Correction (1,6)	Il importe de faire prendre conscience aux écoliers et écolières que, parfois, certains mots ou expressions sont utilisés dans leurs textes de façon incorrecte, impropre ou inadéquate. A titre d'exemple, nous signalons les incorrections suivantes qui nous semblent être les plus fréquentes au primaire: - les pléonasmes (fautifs): *descendre en bas*, *mon mien*,... - les mots ou expressions d'un niveau de langue inapproprié au contexte - les canadianismes de mauvais aloi: *balancinar*, *glissade*, *faire dur*, *un coup que*,... - les anglicismes: *canceller*, *pantry*, *sipper*, *tire*, *cook*,... - les mots ou expressions de sens inexact: *serrer pour ranger*, *fin pour gentil*,... Il faut se garder, toutefois, de refuser des mots ou expressions que l'usage a consacrés et qui sont maintenant acceptés dans la langue française comme, par exemple, *toast*, *hot-dog*, *parking*. Rappelons, enfin, qu'un dictionnaire récent constitue la meilleure source de référence pour vérifier si un mot est accepté ou non dans la langue française.	○ Exigences élevées

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

1. DELOLME, Marie-Antoinette, *Mon système d'évaluation*, Boucherville, Graficor, 1986.

2. DUBUISSON, Colette et EMIRKANIAN, Louisette, *Décrire pour pouvoir évaluer*, Montréal, PPMF-UQAM, 1982.

3. --- Français - Atelier 4 - *Le développement de la connaissance du code orthographique*, Québec, MEQ, oct. 1981.

4. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Grille et guide d'utilisation*, Montréal, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

5. GERMAIN, Claude et LAPOINTE, Rita-Eva, *L'évaluation de la communication écrite au primaire (2e à 6e année) - Elaboration d'une grille*, P.P.M.F. primaire, Université de Montréal, 1984.

6. GREVISSE, Maurice, *Le Bon Usage (onzième édition revue)*, Paris, Ed. du renouveau pédagogique, 1980.

7. --- *Guide d'évaluation en classe - Primaire - Français*, Québec, MEQ, 1984.

8. --- *Instruments pour l'évaluation formative des apprentissages en français langue maternelle-primaire, 1re à 6e année*, Québec, MEQ, 1984.

9. --- *Larousse de la langue française - Lexis*, Paris, Librairie Larousse, 1979.

10. LECLERC, Jacques, *Qu'est-ce que la langue ?*, Laval, Mondia-Editeurs, 1979.

11. PRÉFONTAINE, Robert, *Échelle de langage et d'acquisition orthographique*, Boucherville, Le Sablier, 1979.

12. --- *Programme d'études - Primaire - Français*, Québec, MEQ, mai 1979.

*13. TERS, François, REICHENBACH, Daniel et MAYER, Georges, *L'échelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française* (5e éd. revue et corrigée), Paris, O.C.D.L., 1977.

14. TURP, Louise, LAVIOLETTE, Yves et BOURGOIN, Aline, *L'enseignement du français écrit au primaire - Guide pédagogique*, Montréal, CECM, 1981.

15. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1983.

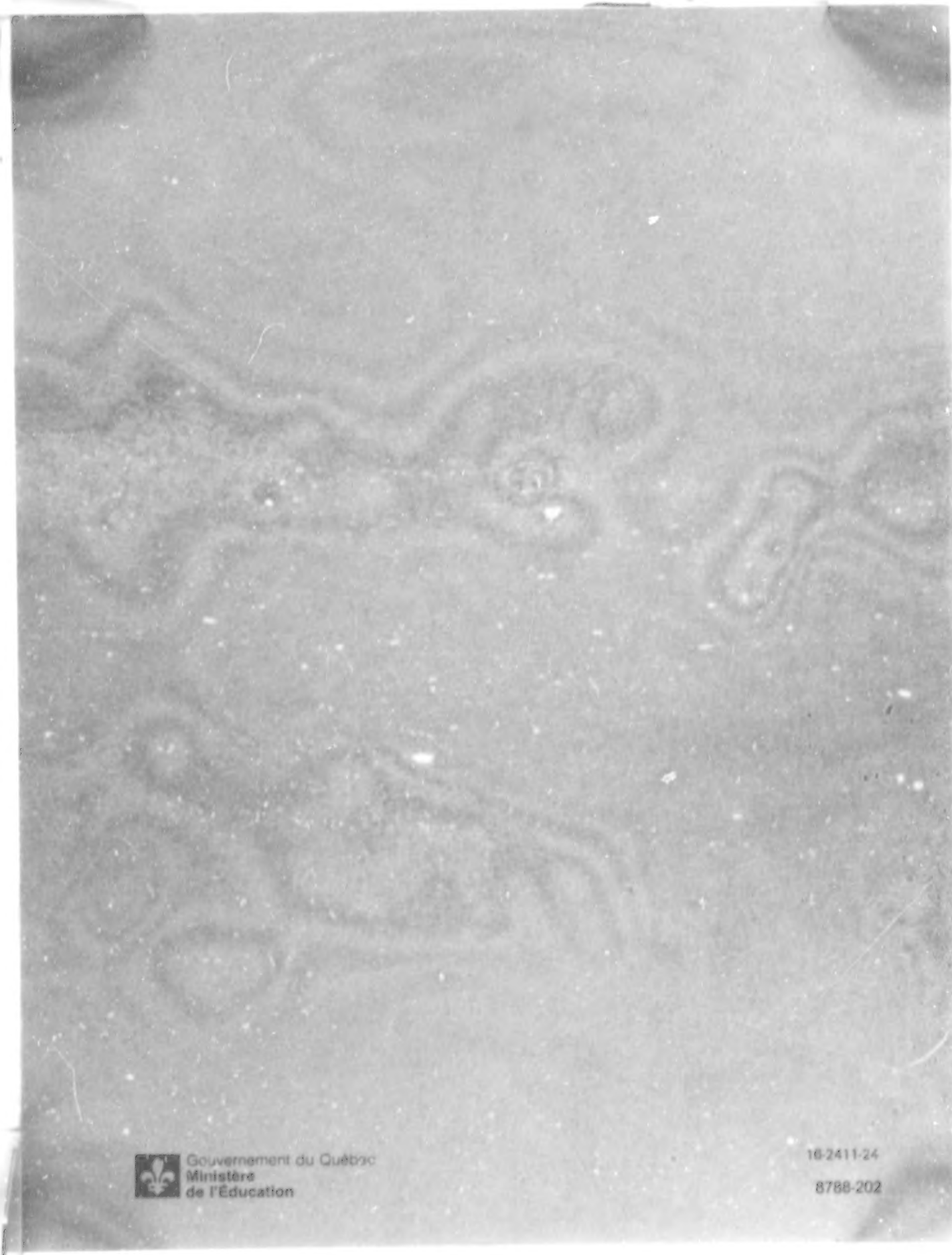
16. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots apprivoisés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1983.

17. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 1 - Activités de communication*, Montréal, C.E.C., 1984.

18. VALIQUETTE, Josée, *Guide pédagogique - Les mots endimanchés - vol. 2 - Orthographe grammaticale et orthographe d'usage*, Montréal, C.E.C., 1984.

19. VANDENDORPE, Christian, *Terminologie grammaticale et activités d'analyse au primaire*, Québec français, no. 58, mai 1985.

* La liste orthographique de Ters et Reichenbach adaptée par Josée Valiquette et qui a servie de référence à la préparation de ce guide est protégée par des droits d'auteur. Toute reproduction ne peut se faire sans l'accord écrit de l'Editeur qui est le Centre éducatif et culturel.



Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

16-2411-24

8788-202